

PAULA BATISTA LESSA

**DIVERSOS OLHARES SOBRE O PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA.**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

JUIZ DE FORA

2006

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área Gestão Políticas Públicas e Avaliação Educacional, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação da Professora Beatriz de Basto Teixeira.

PAULA BATISTA LESSA

**DIVERSOS OLHARES SOBRE O PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal
de Juiz de Fora pela Banca Examinadora constituída pelos professores.

Orientadora: Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira

Prof^a. Dr^a Maria da Assunção Calderano

Prof^a. Adriana

Juiz de Fora, _____ / _____ / _____.

AGRADECIMENTOS

Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, pude contar com o apoio, cooperação, compreensão daqueles que compartilharam comigo esta caminhada.

Sem ter a pretensão de, com essas palavras, retribuir tudo o que recebi, aprendi, e compartilhei durante a realização deste trabalho, agradeço na esperança de estar doando, também, um pouco de mim.

A minha mãe, Leila, por seu amor, compreensão e por me dar forças para poder continuar caminhando.

Ao grande companheiro Walter pelo amor, apoio, força, tolerância, esforço que me permitiu condições de trabalho e, sobretudo, por ter estado comigo nesta caminhada.

Aos meus irmãos, Muller e Petrossian que torceram por mim e mostraram-se sempre dispostos a me ajudar.

A professora Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira, por sua atenção, orientação, empenho, disposição, carinho, incentivo e dedicação.

As amigas Silvana e Graciele que sempre me incentivaram, foram companheiras e contribuíram com idéias preciosas em todos os momentos.

Aos professores do PPGE, pelas dicas e reflexões que muito me ajudaram.

Aos amigos da Secretaria do PPGE e companheiros de turma, pela colaboração cotidiana, permanente e intensa.

A todos os dirigentes das escolas pesquisadas e docentes da Faculdade de Educação pela receptividade, acolhimento e fornecimento dos dados indispensáveis para a realização da pesquisa.

A todos aqueles que mesmo não mencionados aqui contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

E finalmente, a Deus, base fundamental de força e encorajamento para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS

CONSED

FUNEC - Fundação Educacional de Caratinga.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

NESCE - Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PPP – Projeto Político-Pedagógico.

PROCAD - Programa de Formação de Dirigentes das Escolas Públicas de Minas Gerais.

PDP Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores

PROGESTAO Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

PPPI Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional

PROQUALIDADE - Projeto Qualidade na Educação Básica.

PUC-BH - Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte.

SEE-MG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

SEPLAN - Secretaria de Planejamento.

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora.

UFV - Universidade Federal de Viçosa.

UNIMONTES - Universidade Federal de Montes Claros.

UNIVERSITAS - Universidade Federal de Uberlândia.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados finais da pesquisa intitulada: *Diversos olhares sobre o projeto político pedagógico da escola pública* que objetivou conhecer as diferentes visões apresentadas pelos autores, pesquisadores e dirigentes de escolas públicas estaduais sobre o projeto político-pedagógico.

Início o trabalho, recorrendo a minha trajetória acadêmica e profissional, pois, nesse período, surgiu o interesse de aproximação com o tema. Durante todo meu período de escolarização, estudei em escolas públicas do Estado de Minas Gerais e, no ano de 1999, ingressei como aluna do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Viçosa, permanecendo lá por dois anos. Naquela Instituição, participei de um grupo de estudos que discutia a situação da infância e da adolescência no Município de Viçosa – MG, coordenado pelo Prof. Dr. Milton Ramon Soares, tendo contato pela primeira vez, com uma atividade de pesquisa.

No final de 2000, prestei novo exame vestibular e fui aprovada para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Retornei, então, a minha cidade de origem. Em fevereiro de 2002, tornei-me bolsista do projeto de pesquisa “O Diretor da Unidade Escolar Frente às Tendências de Gestão da Escola Pública de Minas Gerais”, coordenado pelos Professores Doutores Lucia Helena G. Teixeira e Paulo Roberto Curvelo Lopes. O projeto foi financiado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais¹ e desenvolvido no Núcleo Estudos Sociais do Conhecimento e Educação (NESCE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tive a oportunidade de participar de, praticamente, todas as

¹ Esse projeto objetivava traçar um perfil da gestão dos diretores nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Foram visitadas 379 escolas, entrevistados 325 diretores e 4940 profissionais de ensino. Como foi desenvolvida em todo estado, contou com a participação de bolsistas e professores destas cinco instituições de ensino: UNIMONTES, UFU, PUC-BH, UNIVERSITAS, FUNEC, além da UFJF.

etapas desse projeto que exigiu estudos teóricos referentes à organização e à gestão da escola. Visou compreender a atuação dos dirigentes nas situações vivenciadas, cotidianamente, nas escolas, pondo em discussão os trabalhos de Victor Paro (1996), Moacir Gadotti (1996) e Maria de Lourdes Prais (1997), entre outros.

Além de um grupo de pesquisa, formávamos também um grupo de estudos que focalizava sua atenção em discussões referentes à gestão escolar. Para ampliar nosso foco de análise, cada um dos pesquisadores, se dedicou ao estudo mais aprofundado de alguns dos temas tratados na pesquisa. Passei a discutir e estudar, especialmente, os pontos referentes ao projeto político-pedagógico (PPP) da escola.

Os achados da pesquisa revelaram a manifestação de um discurso democrático acerca da construção do PPP da escola, mas, na prática, quando esse era solicitado às escolas visitadas, muitas não se dispuseram a oferecê-lo. Evidenciaram também que, apesar dos indivíduos o considerarem um importante instrumento no processo de democratização, pouco tempo tem sido gasto com a sua construção. Esta contradição entre o discurso e a prática mostra que ele ainda é um ponto de reflexão a ser considerado: são necessários esforços na observação e verificação se o instrumento de planejamento escolar reflete apenas a assimilação no plano do discurso da literatura produzida sobre o processo de democratização, ou se o discurso apregoado se legitima com a participação de todos na escola.

No período de janeiro a julho de 2003, pude vivenciar, pela primeira vez, um pouco da situação apresentada pelos achados da Pesquisa, quando trabalhei como professora de uma turma de Educação Infantil em uma escola particular situada no Município de Juiz de Fora. Recebi, juntamente com os outros professores, uma cópia do suposto Regimento e projeto político-pedagógico da escola. Foi notório o

descontentamento dos professores, não houve um comprometimento com aquelas propostas que acabaram sendo guardadas e esquecidas dentro das pastas. Fato semelhante também ocorreu quando iniciei meus trabalhos como professora da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, em 2004, sendo convidada pela direção da escola a escrever, juntamente com ela, a proposta pedagógica que seria adotada pela escola durante aquele ano.

O desafio de romper com as práticas autoritárias e com o isolamento cristalizado no interior da escola e o de conseguir criar situações de interação e diálogo para a tomada de decisões ainda se apresenta aos educadores preocupados com a democratização e a qualidade da educação. Essa preocupação acompanha-me no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora em que ingressei, tendo, inicialmente, como proposta de estudos a investigação de quais seriam as concepções trazidas nos textos dos projetos político-pedagógicos e como elas estariam se efetivando no cotidiano escolar.

Ao refletir um pouco mais sobre o tema e iniciar os primeiros estudos das disciplinas do Curso de Mestrado, percebi a necessidade de mudar o enfoque do meu objetivo de pesquisa, para abarcar não somente o campo de materialização do projeto (escola), mas também o campo de produção teórica sobre o assunto. Nesse momento, uma nova perspectiva de pesquisa se delineava em minhas reflexões.

1- Objetivo

Meu interesse em compreender o processo de produção e divulgação das orientações teóricas, repassadas via programas de formação inicial e continuada de dirigentes escolares e as construídas, coletivamente, pelos atores sociais da escola

(dirigente) sobre o processo de construção do projeto político-pedagógico e a instrumentalização do dirigente para coordená-lo, fizeram com que estabelecesse como objetivo de estudos:

O conhecimento das semelhanças e as diferenças existentes entre as visões de autores, incluindo aqui os professores da Faculdade de Educação da UFJF que investigam sobre o projeto político-pedagógico das escolas e de dirigentes das escolas públicas estaduais do estado de Minas Gerais, localizadas na 18ª. Superintendência de Ensino, sobre o projeto político-pedagógico da escola.

Parto do pressuposto de que a fala dos dirigentes de escolas públicas estaduais sobre o projeto político-pedagógico reflete um processo de formação inicial e continuada que não proporciona uma discussão teórica aprofundada sobre a produção dos autores no assunto, sendo apresentada de maneira simplificada, técnica, “traduzida”, perdendo grande parte de sua complexidade, conteúdo e consistência teórica.

Busquei compreender o movimento das idéias a respeito da construção teórica sobre a concepção e prática do projeto político-pedagógico da escola. Para alcançar esse objetivo geral, considere objetivos mais específicos tais como:

- Conhecer as linhas de produção teórica dos pesquisadores (autores e professores da FAGED) sobre o assunto.
- Conhecer e analisar a produção dos autores no material produzido pela Secretaria de Estado da Educação de MG, destinado à formação continuada dos dirigentes da escola públicas do estado (PROCAD).

- Verificar o entendimento que os dirigentes escolares têm sobre o projeto político-pedagógico da escola; sobre o conhecimento da produção teórica dos autores no assunto, observando como esta se apresentou no curso de formação de dirigentes escolares promovido pela SEE-MG, destacando suas contribuições.

A busca de respostas para esses objetivos poderá oferecer subsídios para a compreensão da visão que os diferentes sujeitos (dirigentes e autores) têm sobre o projeto político-pedagógico desenvolvido nas escolas, bem como entender como sua política de construção e de implantação é elaborada e absorvida por esses sujeitos, identificando se há e qual é o entrelaçamento existente entre a produção dos autores e a realidade encontrada no trabalho dos dirigentes escolares.

2- Metodologia

Ao definir o objeto deste estudo – o projeto político-pedagógico – fazia-se necessário estabelecer, de forma clara, os passos a serem seguidos para a realização da pesquisa que se ancora na perspectiva de uma pesquisa qualitativa. Utilizando como recurso metodológico a revisão e a análise bibliográfica dos autores, busco identificar quem são, quais são suas idéias e o que escrevem sobre o projeto político-pedagógico da escola. A seleção de autores partiu de um levantamento bibliográfico, sendo aqui incluídos devido à necessidade de se conhecer a produção dos autores sobre o assunto, pois daí advém o primeiro momento de formulação e sistematização das idéias sobre o projeto político-pedagógico da escola.

Outro recurso utilizado é a análise do material do Projeto de Capacitação de Dirigentes (PROCAD) das Escolas Públicas de Minas Gerais desenvolvido nos anos

de 1998 e 2001. A escolha do Projeto de Capacitação ocorreu porque esse foi apresentado como um processo de formação continuada obrigatório, abrangeu todos os dirigentes de escolas recém-eleitos e possibilitou uma análise mais sistemática sobre a formação recebida por esses dirigentes em relação ao projeto político-pedagógico da escola. Dentre todo o material produzido para o PROCAD (1998 e 2001) serão considerados com maior ênfase os guias que tratam, especificamente, do projeto político-pedagógico, não descartando, contudo, a utilização do restante do material quando este se apresentar como necessário.

Por fim, temos a análise das entrevistas (semi-estruturadas)² realizadas com os professores do Departamento de Administração Escolar (ADE) da Universidade Federal de Juiz de Fora e com dirigentes das escolas públicas estaduais de Minas Gerais, situadas na 18ª. Superintendência de Ensino. A seleção dos dirigentes escolares se baseia no critério de participação em, pelo menos, uma das fases de formação continuada oferecida pelo PROCAD e que ainda estejam no cargo de direção. Esta seleção objetivou acompanhar a trajetória das orientações dos autores até quem as implementa.

Os professores entrevistados do ADE são incluídos no grupo de autores, em função de sua produção teórica sobre o tema e também por serem alguns dos responsáveis por fazer a mediação inicial e a apresentação da produção dos pesquisadores aos alunos das licenciaturas e do Curso de Pedagogia. Esses alunos podem ser os atuais dirigentes das escolas públicas do Estado ou poderão vir a ser esses dirigentes. Cabe registrar que, entre professores do ADE, houve quem fizesse parte do grupo de autores do PROCAD – Fase 2, a Professora Lúcia Helena Teixeira.

² Ver trabalhos de Ludke e André, (1986).

Os dirigentes escolares são vistos como os responsáveis pela orientação das ações relativas à construção e ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola. Suas concepções (formuladas a partir de seu processo de formação inicial, continuado e de sua vivência escolar) sobre o mesmo poderão indicar como a produção teórica dos autores chega à escola e como é absorvida por sua dinâmica.

Para analisar a produção teórica dos autores, o material do PROCAD e as entrevistas realizadas com professores do ADE e dirigentes das escolas públicas estaduais de MG, será adotada como estratégia metodológica a Análise de Conteúdo (AC).

A estratégia de pesquisa é definida como “um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 1977, p. 9). Seu ponto de partida é a mensagem, seja verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada visto que, necessariamente, ela expressa um significado e um sentido.

Objetiva-se, através da AC, “compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (BARDIN, 1977, p. 41). Trata-se de por meio de significantes ou de significados, sob o foco da análise, atingir outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica.

A Análise de Conteúdo, empregada neste trabalho, enfoca tanto os textos da produção bibliográfica dos autores sobre o projeto político-pedagógico quanto os textos produzidos pelos autores dos guias de estudo do PROCAD. Irá considerar ainda o contexto e as reais condições de produção e desenvolvimento desses textos. O momento de produção, do desenvolvimento dos PROCADs e da

formulação das políticas públicas educacionais, em âmbito nacional e estadual, impõe como necessidade a construção do projeto político-pedagógico, envolvendo um processo histórico, político e social que não pode deixar de ser analisado, isto é, objetiva-se produzir inferências relativas às características do texto, sobre as causas ou antecedentes das mensagens e os efeitos que esta comunicação exerce sobre os sujeitos. Franco (2003, p. 23) elucida que o processo de análise é realizado com base no conteúdo manifesto, explícito na mensagem, e no conteúdo latente, oculto, contido nas entrelinhas que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos. A análise e a interpretação dos conteúdos (manifesto e latente)³ devem estar sempre amparadas na contextualização da mensagem, servindo como “pano de fundo” a fim de garantir relevância aos resultados a serem divulgados.

A AC é, marcadamente, conhecida como uma estratégia de pesquisa quantitativa, que permite a medição de frequências de aparição ou não dos dados, no entanto, também pode ser utilizada numa perspectiva qualitativa, permitindo a descrição das particularidades específicas dos diferentes conteúdos que cada uma das categorias encerra. Para tanto, faz-se necessária a adoção dos seguintes procedimentos: primeiramente, é indispensável uma análise dos conteúdos presentes em cada categoria, destacando suas diferentes características; posteriormente, evidenciam-se as relações que podem existir entre os conteúdos dos diferentes grupos categóricos e, finalmente, procede-se à comparação desses conteúdos.

De acordo com Bardin (1977, p. 115), a “análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira

³ Conteúdo manifesto: nessa análise o pesquisador coloca como postulado que a totalidade da significação já existe diretamente no material tal qual obtido. Conteúdo latente: essa análise remete aos elementos simbólicos do material analisado; eles designam o que está velado, camuflado, o que está meio escondido na redação e não se expressa abertamente. (FRANCO, 2003, p. 23).

não freqüencial (...).” A AC que se limita apenas à quantificação dos dados acaba se apresentando de maneira fragmentada, pois a visão quantitativa e a qualitativa do fenômeno estudado são complementares, sendo esta última essencial para dar todo o sentido à análise do conteúdo e atribuir o valor real à interpretação que dali recorre.

Para à análise do conteúdo, foram estabelecidas categorias que, de acordo com Bardin (1977, p.120), têm como objetivo primeiro a tarefa de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.” Franco (2003, p. 51) define a categorização como “a classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.”

Nesta pesquisa foram selecionados pontos fundamentais para proceder à análise da literatura brasileira sobre o projeto político-pedagógico dos textos do PROCAD e das entrevistas com docentes universitários e dirigentes das escolas estaduais. Foram construídas oito categorias temáticas, definidas após uma primeira leitura do material bibliográfico, que serão utilizadas na classificação dos documentos e entrevistas. Este procedimento não descarta a possibilidade de criação de novas categorias que poderão surgir durante o desenrolar dos trabalhos, em função de novos conteúdos que se apresentarem. As categorias foram definidas como sendo:

Pré-requisitos e condições para a construção do projeto político-pedagógico da escola: Dentro desta categoria serão apresentados os elementos apontados como essenciais para iniciar o processo de construção e desenvolvimento democrático do projeto político-pedagógico da escola.

Definição do que seria o projeto político-pedagógico da escola: Esta categoria trará as concepções do que seria o projeto-político-pedagógico da escola, travando uma discussão mais aprofundada sobre sua dimensão política e pedagógica.

Sujeitos que devem participar de sua elaboração: Objetiva-se evidenciar aqui a definição dos indivíduos que deverão participar do processo de elaboração e desenvolvimento do projeto.

Como deve se dar seu processo de elaboração: Ao definir os participantes do processo, cabe buscar compreender como se dará essa participação a fim de entender o desenrolar de todo processo.

Sobre que temas deve tratar (estrutura): A concepção da estrutura do projeto político-pedagógico é essencial para a classificação e compreensão da atuação dos sujeitos. Nessa categoria serão apresentadas as partes que o documento deve conter.

Como se dá seu processo de avaliação e reelaboração: A importância que se atribui à etapa de avaliação e como esta ocorre é de fundamental importância para averiguarmos os impactos do processo de implantação do projeto e sua continuidade.

Como se articula com os outros documentos da escola: Com esta categoria pretende-se observar se o projeto pedagógico se relaciona com outros documentos da escola - com o Regimento e o Plano de Desenvolvimento da Escola - e como essa relação pode ocorrer.

Qual a sua utilidade e contribuições para a democratização da educação: Nesta etapa pretendemos ressaltar a repercussão da implantação do projeto político-

pedagógico na organização e no funcionamento da escola, verificando se este é visto como facilitador ou dificultador do trabalho escolar.

Os trabalhos de Danilo Gandin (1983, 1994, 1999) e Ilma Passos de Alencastro Veiga (2001, 2003) serão utilizados como referencial teórico mais amplo deste trabalho, por considerarem tanto o processo de concepção quanto de implantação do projeto na escola, propiciando uma visão integrada de suas dimensões política e pedagógica.

3- Estrutura da dissertação

A apresentação e análise dos dados resultantes da pesquisa estão organizadas em dois capítulos, considerações finais e um anexo.

Início o primeiro capítulo, intitulado Escola: espaço de construção do projeto político-pedagógico, fazendo um breve histórico do planejamento educacional adotado em nosso país. Destaco como se deu a substituição do planejamento centralizado por formas mais flexíveis de gestão (descentralização do planejamento), deslocando o eixo do local de planejamento da educação que deixa de estar, exclusivamente, no governo central a passa a figurar dentro das instituições escolares que, para operacionalizá-lo, são chamadas a construir seu projeto político-pedagógico. Essa mudança faz parte de um processo de intensa negociação entre o governo e a sociedade civil, iniciado na década de 1980 e que perdura até hoje. Exerceu grande influência na realização do I Congresso Mineiro de Educação, na implantação do ProQualidade em Minas Gerais, nas reformas educacionais empreendidas pelo governo federal, nos anos 1990, e na aprovação dos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação.

Para realizar essa exposição, selecionei um referencial teórico que, entre outros, compreende os textos de Calazans, Kuenzer, Garcia (2001); Rodrigues (1986); Silva (2001); Teixeira (2000); Teixeira (2002); Valente (2002). Posteriormente, apresento uma discussão sobre a função da escola e a necessidade de construção de um projeto que oriente os trabalhos desenvolvidos nessa instituição. Esse projeto precisa ter uma dimensão política direcionada à tomada de decisões e uma dimensão pedagógica que facilite o desenvolvimento das ações e sua materialização, dependendo da participação de toda comunidade escolar e da transposição das idéias para o campo de ação da escola. Utilizo como fonte de referência as idéias formuladas por Oliveira (1990); Marques (1990); Veiga (1999, 2003); Ferreira (1985); Padilha (2003) e Gandin (1999).

No segundo capítulo, intitulado Cruzando olhares teóricos e práticos sobre projeto político-pedagógico da escola, são apresentadas as análises dos dados coletados. Este capítulo, devido a sua extensão, está subdividido em 3 seções, cada qual trazendo conclusões parciais em função dos dados apresentados em cada uma delas. A primeira seção denominada O que nos dizem os autores sobre o projeto político-pedagógico procede à análise da produção teórica dos autores sobre o projeto político-pedagógico. Dentre os autores selecionados estão Barroso (1992); Cardoso (1999); Gandin (1983, 1994, 1999); Marques (1990); Padilha (2003); Pimenta (1998); Santiago (2001); Schaffer (1990); Silva (2003); Vasconcellos (2002) e Veiga (2001, 2003). Nessa parte incluem-se também os dados fornecidos pelas entrevistas realizadas com os professores do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFJF que estudam sobre o projeto político. A segunda seção, chamada O projeto político-pedagógico no PROCAD, dispõe sobre a apresentação do projeto político-pedagógico nos textos do Projeto de Capacitação

de Dirigentes de Escolas Públicas (PROCAD) realizado em MG, através de uma parceria entre o governo do Estado e o Banco Mundial. O PROCAD ocorreu em duas fases, a primeira em 1998 e a segunda em 2001. Ambas possuem características distintas e não mantêm uma relação de continuidade, sendo formuladas em momentos políticos distintos. Os guias de estudos dos dois PROCADs foram divididos por temáticas, reunindo trabalhos de um número variado de autores. A terceira seção, Dirigentes escolares em foco, traz a análise das entrevistas realizadas com os dirigentes das escolas públicas.

Finalmente, terminarei apresentando as considerações finais, buscando responder aos objetivos de estudo propostos nesta pesquisa. A dissertação relaciona também as referências bibliográficas, obras citadas ou consultadas durante para a elaboração deste relatório.

O anexo final contém uma tabela representativa dos dados coletados nos diferentes grupos de sujeitos organizados a partir das oito categorias dispostas para análise do projeto político-pedagógico da escola.

Em termos de produção acadêmica no Brasil, acredito que este trabalho poderá trazer contribuições para o estudo no campo do planejamento escolar, pois o entrecruzamento dessas visões é essencial para engendrar mudanças no processo de formulação e desenvolvimento das idéias sobre o projeto político-pedagógico da escola, orientando-as num viés de maior democratização.

Concentra-se atenção tanto no campo de produção teórica quanto no campo de vivência do projeto pedagógico que são vistos como momentos inseparáveis. Ambos fazem parte da dinâmica de incremento de um projeto coletivo e do coletivo escolar e são orientados para o desenvolvimento de práticas que primem pela

melhoria da qualidade do ensino e pela afirmação de uma escola mais democrática para todos.

CAP 1- ESCOLA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.

Neste capítulo, um histórico evidenciará a trajetória percorrida pelo planejamento educacional brasileiro, mostrando como este se manifestou de formas diferenciadas entre os anos da ditadura e a década de 90. Posteriormente, serão apresentadas as disposições relativas à construção do projeto político-pedagógico trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e, por último, apresentarei uma defesa do projeto político pedagógico como um instrumento de favorecimento da organização escolar em torno da construção de uma cultura democrática para a escola.

A escolha do período do regime militar para iniciar essa discussão se deu porque se enfatizou, consideravelmente, nessa época, a especificidade técnica do planejamento que assume a responsabilidade de alocação e distribuição de recursos que levariam ao desenvolvimento do país, adotando-o como um instrumento de concentração da burocratização e da centralização do poder no Estado.

Nos anos 80, com a decadência do citado regime, nota-se a existência de uma pressão para maior abertura à participação dos setores educacionais na formulação dos planos destinados à área, buscando descentralizar um pouco as decisões tomadas pelo Estado, favorecendo uma maior democratização da educação. Esse anseio redemocratizante manifesta-se durante a realização do I Congresso Mineiro da Educação, ocorrido em 1983, cujo objetivo era o de melhorar a qualidade do ensino, construindo uma proposta educacional para o estado. O evento contou com a participação de vários seguimentos da área e de representantes da Secretaria de Estado da Educação do Estado. Essa proposta educacional resulta da tentativa de conciliar interesses estatais e sociais,

propiciando a distribuição de responsabilidades e competências na tomada de decisões - relativas à educação - entre o Estado e as entidades ligadas à área educacional.

Nas décadas de 1980 e de 1990, a escola é apontada como eixo de formulação do planejamento educacional, mas por razões bem diferentes. Na década de 80, havia uma pressão social em favor da descentralização, desburocratização das decisões relativas ao planejamento educacional. Nos anos 90, a reforma da educação empreendida pelo governo federal chama a escola a centralizar as decisões e a prática do planejamento educacional numa tentativa de desobrigar o Estado de suas funções com a educação, ficando a escola responsável pelo fracasso e sucesso dos seus alunos.

1.1 - Trajetória do Planejamento Educacional: do Regime Militar ao Plano Nacional de Educação.

Durante a ditadura militar surge a figura do técnico em planejamento que ficou, marcadamente, conhecido como um agente a-histórico, desengajado da realidade que desconsiderava a conjuntura e a estrutura das articulações que afetavam a educação. Segundo Garcia (2001, p. 44), durante as décadas de 1960 e 1970, as ações referentes ao planejamento concentravam-se na Secretaria de Planejamento (SEPLAN) e eram empregadas nas instituições sociais como um instrumento de intervenção e controle estatal, impedindo o cidadão de conhecer e participar da elaboração dos planos desenvolvidos, garantindo, dessa maneira, a manutenção da ordem e a submissão dos indivíduos às políticas elaboradas pelo governo central. Os planos educacionais empregados primavam pela intensa divisão

do trabalho e pela separação entre os que pensavam e executavam as propostas educacionais, ocasionando a fragmentação do ensino e das relações estabelecidas no interior das escolas, entre as escolas e com as outras esferas educacionais.

A educação, através de ações de alfabetização e preparação dos indivíduos para o trabalho e ascensão social, era peça fundamental para garantir o esperado desenvolvimento, porém, sozinha, não conseguiria realizar tal façanha, fazendo com que o Estado assumisse um discurso de comprometimento com sua função social, visando eliminar a pobreza, a desigualdade e o desemprego. Esse aparente comprometimento com o atendimento das necessidades da população se apresentava, verdadeiramente, como uma estratégia de controle social. Calazans (2001, p.19) afirma que através de projetos econômicos e sociais – incluindo a educação – o Estado promove maneiras de favorecer e ajudar aos mais pobres e desprovidos, concedendo-lhes benefícios por meio de políticas de alimentação, saúde e habitação. Nesses pacotes de “políticas sociais”, os direitos sociais se transformam em caridade oferecida pelo Estado que se materializa, em grande parte, em ações e funções assumidas pela escola (merenda escolar, assistência médica e odontológica etc.) transformando-a, utilizando a expressão de Calazans (2001, p.45) - em um grande centro de “boa vontade” e, em relação às políticas públicas desenvolvidas em nosso país, podemos dizer que esse centro de “boa vontade” perdura até os dias atuais.

Através dessa política de assistência aos mais pobres, o Estado assume lugares e funções antes desprovidos de atendimento específico, deslocando boa parte dessas atividades assistenciais para a escola. Para conseguir responder a essas funções assumidas e alcançar o desenvolvimento, era de se esperar que o Ministério da Educação empreendesse políticas educacionais consistentes e

coerentes com os objetivos traçados pelo Estado, no entanto, Garcia (2001, p.45) aponta que durante esse período foi a SEPLAN quem controlou e ordenou o sistema educacional brasileiro, destacando que as ações empreendidas pelo Ministério da Educação foram descontínuas, reduzindo o planejamento educacional a questões relativas a sua adequação ao orçamento, diminuindo sua capacidade de influenciar os rumos tomados pela educação no país.

No âmbito escolar, o planejamento consistia em uma atividade meramente figurativa e, muitas vezes, destinava-se apenas à prestação de contas. Os recursos e as orientações já eram elaborados e encaminhados pelos planejadores dos órgãos centrais da administração pública, cabendo aos profissionais da escola apenas a execução das tarefas e dos planos. As expectativas em torno da educação eram grandes, porém, o planejamento empregado nessa área esbarrava sempre nas questões relativas aos recursos disponibilizados pela União.

No final da década de 70, o desenvolvimento baseado em investimentos externos não se sustenta. Os militares não conseguem mais garantir os níveis de crescimento necessários para a manutenção da ordem, o país entra em crise econômica e também social, abrindo espaço para aumentar a participação da população na definição dos rumos políticos, sociais e econômicos do país. A reorganização da sociedade civil em prol da democratização do país impõe como necessidade a constituição de uma nova forma de governo, para formular políticas públicas de atendimento à população e de ampliação dos espaços de participação, iniciando um processo de descentralização⁴ das atividades administrativas.

Os governadores eleitos através do voto direto tomam posse de seus cargos em 1983. “A promessa era de que esse novo tempo que se inaugurava seria

⁴ Sobre descentralização ver MARTINS; OLIVEIRA; BUENO (2004); OLIVEIRA (1997)

sinônimo de maior democracia, de maior participação política, de melhores condições de vida, enfim, de construção de uma nova ordem social.” (SILVA, 2001, p. 124). Em Minas Gerais, Tancredo Neves, candidato da oposição, vence as eleições para o governo do Estado, criando um cenário de favorecimento da participação social e, em 1983, é realizado o I Congresso Mineiro de Educação que contou com a reunião de várias entidades ligadas à área, com o objetivo de formular novas diretrizes para as políticas públicas educacionais empregadas no Estado, contando com a participação e o envolvimento dos profissionais da Educação. As ações foram planejadas e desenvolvidas de forma coletiva e as discussões giravam em torno da adoção do planejamento pela escola com a intenção de ampliar seu processo de democratização. Verifica-se aí uma tendência de descentralização, de deslocamento do eixo de poder de elaboração do planejamento. As ações passariam a ser elaboradas do nível micro (escola) para o nível macro (diretrizes estaduais para a Educação), propiciando maior envolvimento dos profissionais da escola com as políticas a serem adotadas em nível estadual, exigindo maior comprometimento, participação, responsabilização dos sujeitos envolvidos nesse processo, mas essa proposta de planejamento do nível micro para o nível macro não foi adotada, efetivamente, pela SEE-MG que não perdeu seu lugar de formuladora deste planejamento.

O evento foi coordenado por uma equipe formada por integrantes de entidades ligadas aos profissionais da Educação⁵ e representantes da Secretaria de

Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e tinha como objetivos:

⁵ Associação de Dirigentes das Escolas Oficiais de Minas Gerais, Associação de Orientadoras Educacionais de Minas Gerais, Associação dos Funcionários Aposentados de Estado de Minas Gerais, Associação Mineira de Ação Educacional, Associação Mineira de Inspetores Escolares, Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos, Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, Curso de Pedagogia do Instituto Estadual de Educação de Minas Gerais, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Núcleos de Educação Popular, Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais, Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais e União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais.

- a) – realizar um diagnóstico da escola e dos processos educacionais mediante a manifestação dos profissionais envolvidos na prática educacional (professores, supervisores, orientadores, inspetores, dirigentes e a comunidade dos pais e alunos). Deverá ser um diagnóstico vivo, obtido através de pesquisas orientadas ou organizado por grupos de especialistas em pesquisas;
- b) – sistematizar as ações alternativas para o ensino, mediante o resultado de experiências positivas de várias escolas, em diversas partes do Estado de Minas Gerais: experiências metodológicas, experiência de inovação curricular, de formas de trabalho no âmbito da escola – de professores, direção, inspeção e assim por diante;
- c) – conhecer as propostas alternativas para a educação, propostas que devem se originar das unidades escolares e, a partir dos problemas enfrentados pelos profissionais da educação e que devem refletir a preocupação de melhoria do nível de educação no Estado. Este Congresso não seria apenas reivindicatório. Deverá propor formas alternativas de se realizar a educação em Minas e que podem ser implementadas já nas escolas, bem como sugerir diretrizes e propostas de políticas educacionais que dependem da ação dos órgãos responsáveis pela educação. (MINAS GERAIS, 1983 apud B.B. TEIXEIRA, 2002).

Os trabalhos foram desenvolvidos em três fases. Em um primeiro momento, os profissionais da escola se reuniram em sua instituição de ensino para elaborar um diagnóstico sobre a situação da mesma, apresentado-o em uma Assembléia Municipal onde se elaborou um relatório demonstrativo da realidade das escolas de cada município e também propostas de melhoria da qualidade do ensino. Posteriormente, esse relatório foi apresentado pelos delegados eleitos em cada município nos Encontros Regionais, sendo elaborado um novo relatório representativo das expectativas e propostas de cada região. E, finalmente, os delegados eleitos nessa fase participaram, em Belo Horizonte, de um Encontro Estadual em que se produziu um documento síntese das propostas levantadas por cada região, para definir a política educacional a ser adotada no Estado.

Neidson Rodrigues (1986, p. 41) aponta no livro *“Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação”* alguns resultados obtidos com a realização do I Congresso Mineiro de Educação, afirmando que o evento possibilitou a organização de Comissões Municipais de Educação e a formação de Colegiados

nas Delegacias de Ensino e nas escolas. Isso abriu espaço para o estabelecimento de novos fundamentos para a política educacional mineira, objetivando firmá-la como instância universal que, aliada à participação, objetivava a construção de uma sociedade mais democrática. Exigiu o deslocamento das decisões relativas ao estabelecimento das prioridades e necessidades sociais do Estado para o interior das escolas, retirando o poder de decisão do nível burocrático da administração e transferindo-o para o nível pedagógico da ação. Resgatou a especificidade da educação que é a de formar o cidadão para o trabalho e para o convívio social.

Rodrigues ainda acrescenta que:

O Congresso Mineiro de Educação encaminhou diretrizes para uma nova relação entre o poder do Estado e a sociedade no campo da educação. É, de certa maneira, surpreendente para os tecnocratas, verificar que o conjunto da sociedade tem clareza de um problema específico da sociedade, como, no caso, o da educação. A sociedade foi chamada, em Minas Gerais, para discutir a questão educacional e, nas suas diversas etapas - da escola às assembleias municipais, dos encontros regionais ao encontro estadual -, se pôde constatar a evolução da identificação destes problemas, e a passagem da simples reivindicação para o nível de elaboração política da mudança de orientação. (RODRIGUES, 1986, p. 46).

Essa experiência ocorrida em Minas Gerais serve para exemplificar que o momento de abertura política do início de 1980 propiciou um anseio maior pela democratização da vida social e, conseqüentemente, uma maior reivindicação pela democratização da Educação. Kuenzer (2001, p. 55) indica que a necessidade de democratização do ensino já se apresentava como consenso nesse período, sendo necessário, no momento, empreender a mudança na formulação das políticas públicas educacionais. Sendo assim, a instituição da Nova Republica foi marcada pelas idéias de transformação e de superação do modelo de desenvolvimento empregado durante o regime militar. Introduziu no discurso oficial da época aspectos

relacionados à autonomia, democratização, participação social, visando ao ajustamento do país às novas exigências sociais e de mercado. Para efetuar esse ajustamento, era preciso primeiro resolver o problema do analfabetismo que se apresentava como um desafio a ser vencido, isto porque emperrava o crescimento do país. Para superá-lo, fazia-se necessária a criação de planos e programas que dessem conta de oferecer educação para todos em todas as regiões do país. O planejamento da educação precisava se configurar como:

Um processo contínuo e sistemático no qual se aplicam e coordenam os métodos da investigação social, os princípios e as técnicas da educação e administração, da economia e das finanças, com a participação e o apoio da opinião pública, tanto no campo das atividades estatais como privadas a fim de garantir educação adequada a população, com metas e etapas bem definidas facilitando a cada indivíduo a realização de suas potencialidades e sua contribuição mais eficaz ao desenvolvimento social, cultural e econômico do país. (MARTINEZ; LAHORE, 1997, p. 14)

Esse planejamento não podia mais se dar pelos tecnocratas e burocratas do governo, mas também não poderia ser deixado apenas às iniciativas de educação popular, desenvolvidas pelos movimentos sociais da época, entendidas, até pouco tempo, como alternativas de educação destinada aos pobres. Era necessário criar uma mediação entre essas duas instâncias, exigindo e provocando um questionamento da forma de concepção, formulação e prática do planejamento educacional que precisava perder suas características centralizadoras, cedendo lugar a ações mais descentralizadas que deveriam levar em consideração a dinâmica escolar, tornando o planejamento mais adequado a cada comunidade. Esse deslocamento do planejamento para a escola, baseava-se no entendimento que os sujeitos se diferenciavam mais por sua condição social e econômica do que por suas diferenças naturais e o entendimento dessa diferenciação permitiria a

reformulação das estratégias assumidas pelo planejamento da Educação que deveriam dar conta de atender em suas propostas essa diversidade de interesses. Destacava-se como prioridade o investimento na formação dos profissionais da Educação e a abertura das esferas públicas educacionais à participação e/ou representação efetiva dos interesses dos vários segmentos da sociedade civil.

Intensifica-se um movimento de pressão e reivindicação por maior democratização. Era pretendida uma maior equalização das oportunidades Educacionais, todavia esse movimento encontrou dificuldades para conciliar e compatibilizar idéias e planos com os recursos disponíveis para o investimento em educação. De acordo com Kuenzer (2001, p.56), desde 1985, quando se inicia o processo de descentralização das políticas educacionais, verifica-se a inexistência de uma relação direta entre os organismos de elaboração das políticas públicas educacionais e as instâncias orçamentárias, desenvolvendo um sistema político baseado na política de não ter política definida. A definição dessa estratégia de não elaboração de prioridades e metas permitia ao Estado o estabelecimento de práticas clientelistas, pois essa indefinição dificultava o controle das ações por parte da sociedade civil. Verifica-se aí a passagem “de uma estratégia de formulação de políticas, planejamento e gestão tecnocrática concentrada no topo da pirâmide no governo autoritário para o pólo oposto, da fragmentação e do descontrole, justificado pela descentralização, mas imposto e mantido por mecanismos autoritários.” (Kuenzer, 2001, p. 61).

No momento de discussão e formulação da Constituição Federal de 1988, o emprego do planejamento tecnocrático na Educação bem como a pulverização de recursos provocada pelo processo de descentralização é criticada e, em se tratando da Educação, o texto da Constituição surge, no final dos anos 80, como um

documento em que são depositadas expectativas, conduzindo a reflexão de que a Educação precisava assumir um novo papel e que o planejamento passa a ser o instrumento de arregimentação dessa vontade política.

A função da Educação estreitamente ligada, até então, ao desenvolvimento econômico passa a configurar no Art. 205 da Constituição Federal, de 1988 como um direito de todos, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Seu planejamento se daria segundo o Art. 214, através da criação do Plano Nacional da Educação tendo como meta a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público, devendo conduzir a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino e melhoria de sua qualidade, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Apesar de no texto da Constituição, de 1988, figurarem propostas de melhorias significativas para a área educacional com a definição dos compromissos a serem assumidos pelo Estado, estas não foram adotadas pelos governos da década de 90. De acordo com Cunha (1994), a vitória de Fernando Henrique Cardoso nas eleições de 1994 representou a vitória de um modelo de desenvolvimento que buscava a inserção da economia brasileira no mercado global, aderindo à flexibilização da acumulação de capital, organização do trabalho e da produção. Mudanças muito significativas no campo da economia conviveram com uma ordem democrática em que, além dos mecanismos mais tradicionais de participação – como o voto -, foi estimulada a “auto-organização” da sociedade civil. Essa “auto-organização”, para o bem, significa uma população mais ativa e que pode controlar as ações do Estado. Para o mal, pode ser a sociedade civil

assumindo a satisfação de suas necessidades⁶. O impacto dessa nova situação teve reflexos sobre a reforma educacional levada a cabo nos anos de 1999.

A reforma educacional empreendida durante os oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso colocou em xeque a questão da precariedade do ensino oferecido e a ineficiência das políticas que tentaram equacionar a evasão e a repetência na escola, desenvolvendo, durante os anos 1990, um intenso processo de descentralização administrativa, deslocando grande parte das responsabilidades educacionais para a escola. De acordo com Azevedo (2002, p. 55.), este processo de descentralização baseava-se na lógica economicista-instrumental, articulando-se com o projeto de sociedade, funcionando de acordo com os interesses capitalistas de acumulação de capital, não permitindo o alargamento do espaço público em relação ao estabelecimento de relações sociais substantivamente democráticas. Esse modelo gerencial sustentava-se pela retórica de que havíamos assumido um nível cultural e político que tornava inaceitável as práticas patrimonialistas e a burocracia que impediam a prestação eficiente de serviços públicos.

O modelo de reforma adotado pelo governo federal baseou-se nos pressupostos da reforma empreendida em Minas Gerais, objetivando a melhoria da qualidade da educação oferecida através da adoção do Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais. O ProQualidade tinha como foco as escolas da rede estadual de educação, sendo formulado no governo Hélio Garcia (1990/1994), assumido pelo governo de Eduardo Azeredo (1995/1998) e financiado em conjunto pelo Banco Mundial⁷ e Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. A

⁶ Sobre os dois sentidos em que se define a esfera pública não-estatal ver: PEREIRA; GRAU (1999).

⁷ De acordo com Fonseca (1997) a partir da década de 80, as reformas sugeridas e financiadas pelo Banco Mundial baseavam-se em duas estratégias fundamentais: redução de gastos públicos com a educação e prioridade de empréstimo para a cesta de insumos educacionais para melhorar o desempenho dos alunos. Nos anos 90, o Banco Mundial passa a priorizar os investimentos na oferta de educação para o ensino primário, as políticas empregadas pelo Banco intensificam a dependência

implantação do ProQualidade vem responder às expectativas de redefinição da política educacional mineira que passa a enfatizar e ver a escola como espaço de promoção da melhoria do ensino, ou seja, o ponto central e estimulante do Projeto concentra-se na melhoria da qualidade das escolas, tendo como objetivo central o combate à repetência.

Para L.H.G.Teixeira (2002, p. 71), ao focar a escola como espaço de tomada de decisões referentes à unidade de ensino, o ProQualidade absorve de maneira minimalista o processo de descentralização do sistema de ensino e autonomia das escolas, visando tornar o ensino mais eficiente. Ainda de acordo com a autora, o ProQualidade possuía cinco prioridades básicas: a autonomia das escolas no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro; o fortalecimento da direção da escola; o aperfeiçoamento e a capacitação dos professores; a avaliação externa dos alunos e a integração com os municípios. Estas cinco prioridades são bem evidenciadas por B.B. Teixeira (2002, p. 114) que nos mostra que as ações relativas à autonomia se deram através da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola, do seu projeto político-pedagógico e da determinação da aplicação dos recursos recebidos pela escola de forma planejada e fiscalizada pelo colegiado da escola. Em relação ao fortalecimento da direção da escola, foi implantada uma nova estratégia de escolha de dirigentes e um programa de capacitação, para os dirigentes eleitos e o Colegiado da escola passa a assumir vários encargos antes destinados às Delegacias Regionais de Ensino. A capacitação dos profissionais da Educação contou com a proposição de um novo plano de carreira e a avaliação

educacional dos países em desenvolvimento em nome de uma cooperação técnica e financeira que se anuncia como redentora da pobreza e guardiã da autonomia das nações em desenvolvimento mas, que na verdade, visa adequar a quantidade e qualidade da educação para diferentes países na justa medida do mercado global.

Sobre a financiamento e políticas propostas pelo Banco Mundial ver ainda TOMMASI E HADDAD (2003)

externa dos alunos se deu pelo desenvolvimento do Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, prevendo a aplicação de testes de conhecimentos e questionários para todos os alunos de determinadas séries bem como a avaliação do corpo docente. A integração com os municípios ocorreu por meio de um processo de municipalização do ensino, baseado na capacidade financeira e na demanda educacional de cada município.

Para operacionalizar o Projeto, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) estabeleceu três metas de combate à repetência: diminuição de 30% do total de repetentes; aumento das taxas de promoção, chegando até 80% do total de alunos e aumento da taxa de concluintes do ensino fundamental. Para alcançar essas metas foram elaborados seis subprojetos: Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional; Melhoria da Infra-estrutura e Gestão da Escola; Desenvolvimento do Ensino, Fortalecimento de Materiais de Ensino Aprendizagem; Reorganização do Atendimento Escolar; Coordenação e Supervisão do Projeto. A parceria de investimentos entre o Banco Mundial e a Secretaria de Estado da Educação de Minas, firmada em 1994, quatro anos após o início da Reforma, só foi possível porque o Projeto estava adequado ao pacote de reformas patrocinadas pelo órgão⁸ e também porque a exigência de que representantes do Banco fizessem a supervisão de todas as ações desenvolvidas pelo ProQualidade foi aceita.

L.H.G.Teixeira (2002, p. 81), ao avaliar a implantação do ProQualidade, afirma que esse revela um grande vazio em relação à dimensão pedagógica e que o professor não figura como sujeito essencial desse projeto. Não se apresenta como inovador, no sentido de se encaminhar para a democratização da Educação, sua

⁸ Esse pacote compreendia ações que davam “prioridade à educação básica, ao esforço concentrado na melhoria da qualidade e da eficiência da escola, à autonomia das instituições de ensino, à ênfase na participação dos pais e da comunidade nos assuntos educacionais.” (L.H.G. TEIXEIRA, 2002 p 80).

intenção é a de substituir a repetência por uma cultura de escola eficiente e além disso não se mostra como fruto de uma proposta democrática, pois não conta com o envolvimento efetivo dos profissionais do ensino.

Não é difícil perceber que o ProQualidade firma-se como uma política de atendimento à melhoria da qualidade de ensino, enfatizando a formação técnica do sujeito, desconsiderando a dimensão de preparação para a vida social. Essa proposição vai ao encontro das políticas públicas firmadas nos anos 90 visto que as reformas empregadas no âmbito nacional primavam pela desobrigação estatal com as questões sociais, instituindo um Estado “mínimo” para investimentos e atendimento das questões sociais e “máximo” para a garantia dos interesses privados.

As reformas implementadas a partir daí não visavam apenas acertar balanços e cortar custos – garantindo o sagrado superávit primário, imprescindível à remuneração dos juros da dívida (interna e externa). Trata-se de mudar a agenda do país. De modificar drasticamente os temas e valores compartilhados, de modo que se enquadrem as eventuais alternativas no terreno pejorativo do impensável e de alterar em profundidade os espaços e processos em que se faz política, isso é, em que se fazem escolhas relevantes. (MORAES, 2002, p.20).

Dentro desse contexto de reformas, em 1996, sanciona-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que traz as determinações referentes à construção e execução do projeto político-pedagógico da escola. O art 12, inciso I, define que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica; o Art 13, inciso I, diz que cabe aos docentes a tarefa de participar dessa elaboração. Finalmente o Art 14, inciso I, estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na Educação básica

de acordo com as suas peculiaridades, tendo como um de seus princípios a participação dos profissionais da Educação na elaboração da proposta pedagógica da escola.

A presença do projeto político-pedagógico (proposta pedagógica) na LDB advém da proposição da escola como instituição responsável pelo planejamento educacional, portanto, esse planejamento proposto e desenvolvido na escola precisa apresentar algumas características básicas, contando com a participação dos profissionais da Educação na sua elaboração e essa inovação merece algumas considerações. O primeiro ponto a ser observado é o de que a comunidade escolar não é formada apenas pelos profissionais da Educação; ela abrange uma infinidade maior de sujeitos (pais, alunos, moradores do bairro etc) e estes devem participar desse processo de planejamento e não apenas receber informações sobre a sua execução, senão corre-se o risco de continuar centralizando-o em pequenos grupos, ocasionando o descompromisso dos sujeitos com os seus objetivos. Nota-se, contudo, que não há na LDB nenhuma proposição de que os pais e/ou a comunidade, de forma geral, deva participar da elaboração desse projeto. O segundo ponto a ser observado é que o planejamento feito na escola não exclui do Estado a responsabilidade pela Educação; pretende-se que cada escola, tendo seu projeto definido, relacione-se com as outras a fim de formar uma unidade do sistema educacional. Por fim, é necessário garantir à escola recursos materiais, físicos e humanos para a elaboração e desenvolvimento do seu planejamento e estabelecer um clima democrático para que este ocorra de forma coletiva e se transforme numa proposta consensual.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu como competência da União “a função de elaborar e executar planos nacionais e regionais (...) de desenvolvimento

econômico e social.” (Art. 21, inciso IX) e determinou ainda a elaboração de um Plano Nacional de Educação (Art. 214). A idéia de construção de um Plano Nacional de Educação contemplada na Constituição de 1988, também, foi estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) aprovada em 1996. Essa Lei ordenou o encaminhamento ao Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado e sancionado pelo Presidente da República em 2001.

A aprovação do PNE se deu em 09 de janeiro de 2001, Lei nº 10.172/01. Surgiu do embate entre duas propostas de projeto⁹: a primeira, elaborada pela sociedade civil e a segunda, pelos técnicos do MEC – gestão Paulo Renato de Souza. As duas propostas tinham projetos de escola diferentes e perspectivas de política educacional opostas, figurando como dois projetos conflitantes de país. A proposta de Plano Nacional de Educação da “Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional como eixo do esforço para se universalizar a educação básica.” (VALENTE, 2002, p. 99), objetivava além disso a formação de um Sistema Nacional de Educação. Já a proposta do governo primava pela continuidade da política educacional adotada até então pela União.

O projeto aprovado simulava um discurso de aproximação com a proposta elaborada pela sociedade civil, no entanto, na verdade, adotou as diretrizes estabelecidas pelo governo, definindo como objetivos principais, de acordo com o texto do PNE (p. 11), a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público nos

⁹ Entre outros estudos sobre o assunto ver: Valente (2002), Beisiegel (1999), Oliveira (1999), Teixeira (2002).

estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios de participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade nos conselhos escolares.

A partir do diagnóstico da situação educacional brasileira, formulam-se, no PNE, diretrizes, metas e objetivos para todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), para as modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena), para a formação de professores e valorização do magistério e para o financiamento e gestão da educação e, dentro dessas formulações, apresentam-se determinações relativas ao projeto político-pedagógico da escola.

Na Educação Infantil, define-se como marco para a elaboração dos projetos pedagógicos a observação das orientações emanadas pelas Diretrizes Curriculares elaboradas pela União, estabelecendo-se um prazo de três anos para que todas as instituições de educação infantil elaborem, com a participação dos funcionários, seu projeto pedagógico (BRASIL, 2001, p. 20). Essa orientação é ao mesmo tempo destinada ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2001, p. 26) em que o projeto político-pedagógico é encarado como um reforço da expressão da organização educativa da escola. Cabe ao colegiado escolar a tarefa de orientar-se por princípios democráticos e a gestão escolar responsabilizar-se pela cobrança de resultados dos objetivos e metas traçados no PNE, envolvendo, nessa tarefa, a comunidade, os alunos, seus pais, professores e demais trabalhadores da escola. Em relação ao Ensino Médio (BRASIL, 2001, p. 34), traça-se como objetivo a garantia da autonomia escolar tanto no que diz respeito ao seu projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar. No item que

trata do Ensino Superior não há nenhuma orientação sobre a construção do projeto político-pedagógico.

Em relação à Educação Especial, há uma preocupação em assegurar a inclusão do atendimento às necessidades educacionais especiais no projeto político-pedagógico, garantindo ainda a definição de recursos disponíveis e oferecidos para a formação dos professores em exercício (BRASIL, 2001, p. 62). Para a Educação Indígena, a meta é a de implantação, dentro de um ano, das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, universalizando, em cinco anos, a aplicação pelas escolas indígenas dos seus projetos político-pedagógicos (Brasil, 2001, p. 66). Em coerência com o diagnóstico feito o PNE, em relação ao magistério da educação básica, estabelece a formulação de:

diretrizes e metas relativas à melhoria das escolas, no tocante aos espaços físicos, à infra-estrutura, aos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, aos meios tecnológicos etc, quer no que diz respeito à formulação das propostas pedagógicas, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares quer, ainda quanto à formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio.(BRASIL, 2001, p. 67).

Finalmente, o financiamento e a gestão do sistema devem promover a desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, devendo as escolas contar com o repasse direto de verbas destinadas a operacionalizar seu projeto político-pedagógico e custear despesas do seu dia-a-dia.

A reforma educacional empreendida durante os anos 90, o texto do PNE e da LDB resultam do embate de interesses entre o Estado e a sociedade civil travado no Congresso Nacional que apresentava uma correlação de forças mais favorável ao governo FHC. A exigência de construção do projeto político-pedagógico pela escola,

que figura no PNE e na LDB, requer uma organização democrática da escola pública através do comprometimento da comunidade com os assuntos relativos a sua organização e seu funcionamento visando à melhoria da qualidade do ensino.

A democratização da educação exige que o Estado seja “máximo” (no sentido de garantir acesso, permanência e qualidade de ensino para todos, todos mesmo), que repense e assuma suas obrigações com a Educação. Isso não se resolve apenas através da promulgação de Leis, Planos e Reformas Educacionais, o central não é ter ou não projeto político-pedagógico, e, sim, pensar como este será elaborado para construir uma organização democrática.

A abertura da escola para todos precisa vir acompanhada da democratização do processo decisório, pois a participação ajudará a escola na universalização e melhoria da qualidade do ensino oferecido. É necessário processar “novas formas de leitura e de articulação com o real de modo a permitir decisões políticas que, efetivamente, conduzam à universalização da educação básica, entendida como o acesso de todos ao saber socialmente elaborado, assegurada a qualidade do processo, definida pelas necessidades concretas do cidadão trabalhador.” (Kuenzer, 2001, p. 65). Essa democratização do poder decisório será conseguida através do entendimento e do reconhecimento de que cada escola possui sua especificidade e que para se identificar enquanto tal, precisa de um projeto ideal de escola e também de ações, que se sintetizam no texto do projeto político-pedagógico já mencionado como necessário na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e que, até o momento, ainda não foi incorporado como parte do trabalho efetivo dos educadores como síntese das intencionalidades da escola.

Ao elaborar e desenvolver seu projeto político-pedagógico, a escola se fortalece enquanto unidade de ensino, instância de reivindicação, dificultando a

cristalização de políticas que visem ao aumento da divisão social, pois é impossível pensar a democratização e fazer eficiente a educação numa sociedade onde só se consiga democratizar a miséria e a exclusão social.

1.2- A escola enquanto local de construção do projeto político pedagógico.

A Educação é um processo de construção em que o indivíduo se educa na inter-relação com os outros indivíduos com o objetivo de definir e buscar sua própria identidade (pessoal e de grupo). A educação não é um bem a ser oferecido, porém construído pelos indivíduos. Sua preocupação concentra-se em se situar no nível da apropriação dos instrumentos que permitirão a participação na sociedade, assumindo, dessa forma, um comportamento social e aceitando algum tipo de transcendência que poderia ser entendida como o traçar de uma utopia possível de se realizar.

Oliveira (1990, p. 35) apresenta a Educação como dotada de um propósito, sendo, portanto, uma ação intencional. Marques (1990, p. 20) justifica essa intencionalidade, ressaltando que isso ocorre porque a educação é uma prática social. Como tal, seu objetivo é o de “construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.” (VEIGA, 2003, p. 268). A escola é a instituição oficial responsável por realizar esse objetivo e, devido à característica de processo assumida pela educação, as relações estabelecidas ali são carregadas de contradições, diversidades, divergências políticas, sociais, culturais que existem dentro e fora da organização escolar.

Cada nova escola nasce pela ação de outros grupos que a instituem ao estabelecerem-lhe os objetivos e as condições de existência e continuidade, e, ao mesmo tempo, nasce de entre e para dentro de um complexo de outras escolas, de um sistema de escolas, em cujo seio se relaciona em maior ou menor grau. Mas nasce também cada escola em meio específico, pela ação de agentes sociais particularizados e presumindo-se portadora de proposta própria de educação. (MARQUES, 1990 p. 18).

A educação necessita de um direcionamento, de uma organização, enfim, de um planejamento que concilie divergências, diversidade de interesses e relações, assumido, conscientemente, pelos atores escolares que busquem construir, configurar uma identidade, uma marca para a escola e definir assim suas regras. Regras que orientam as ações e decisões praticadas pela escola, sendo necessário

(...) ter clareza sobre o verdadeiro sentido delas [escolas], sobre as contradições internas que as fazem campo e instrumento de reflexão, de discussões com vistas ao entendimento comum, de luta política, sobre como lhe potencializar a eficácia. (MARQUES, 1990, p. 16).

Durante um longo período, esse planejamento foi utilizado como um recurso que garantiria a disciplina e o controle de modo a se obter o desenvolvimento econômico. Oliveira (1997) afirma que, nas décadas de 60 e 70, “esta ânsia pressupunha a participação vital do Estado como articulador das políticas destinadas a permitir e garantir a expansão econômica, superar o atraso e alcançar a prosperidade.” (p. 85)

O planejamento advogava uma racionalidade para as ações, permitindo controlar e ordenar o sistema educativo para que este contribuísse para o desenvolvimento econômico. A burocracia estatal, antes necessária à racionalização, devido a grandes crises fiscais e de endividamento, tem suas ineficiências ressaltadas, abrindo espaço para um novo tipo de racionalidade baseada na instauração do Estado minimalista. A ausência do Estado como

financiador das políticas públicas e sociais implica na substituição do planejamento central por formas mais flexíveis de gestão. Cada escola passa a adequar o seu planejamento de forma a atender as especificidades de sua realidade, observando sempre as orientações gerais que mantêm a integração do sistema.

A partir dos anos 80, reflete-se no Brasil,

“uma descrença com o planejamento global centralizado e, conseqüentemente, os planos setoriais, como instrumentos eficazes para a obtenção do desenvolvimento (...). Entretanto, a crença na educação como condição básica para o desenvolvimento econômico não parece ter sido resvalada. O que se percebe é que a rejeição desta metodologia de planificação social não pode ser explicada apenas pela sua ineficácia operacional, sem que se detenha um pouco mais nos seus objetivos determinantes” (Oliveira, 1997, p.97)

Objetivos estes que, ao flexibilizarem a administração colocam a escola como núcleo do sistema, alicerçados na busca de uma qualidade da Educação entendida como um objetivo mensurável e quantificável. Assim, apresentam-se duas possibilidades de emprego do planejamento: entendido como um instrumento de poder, pode figurar como um instrumento que efetive essa pretensa qualidade; ou pode apresentar-se como um facilitador do trabalho escolar, contribuindo para a organização das ações.

Gandin (1999, p. 14) e Ferreira (1985, p. 19) aproximam suas idéias na definição de como esse planejamento deveria ocorrer para facilitar o trabalho na escola. Para o primeiro, o planejamento consiste na preparação adequada das ações, de sua organização, acompanhamento, revisão e avaliação; para o segundo, todas essas etapas serão embasadas na organização de um conjunto de idéias que representam o futuro desejado, que busque transformar a realidade em um conjunto de realizações no todo ou em parte. Decorre daí que o planejamento se apresente como ininterrupto, como um processo, como realidade projetada, que exige

acompanhamento, intervenção e mudança para a resolução de conflitos possíveis durante o processo. Faz-se necessário que, ao planejar as ações a serem desenvolvidas na escola, conheça-se o tipo de sociedade que a embasa, e se estabeleça um projeto desejado de educação, aluno, professor e, de acordo com Leite (1990, p. 30), essa definição exige coerência entre o falar, o agir e o fazer.

Para fixar suas regras e sedimentar seu planejamento, considerando a sociedade a que serve, seus limites e potencialidades, a escola deve se firmar como instância autônoma, entretanto o fato de ser autônoma não significa que ela tenha que se desligar do sistema de ensino; pelo contrário, o que se pretende é que a escola, ao estabelecer suas regras e seu planejamento, se fortaleça para cobrar das instâncias administrativas superiores as condições básicas para que seus objetivos possam ser alcançados. Cada escola terá seu objetivo, logo todas deverão estar unidas em torno de um eixo norteador de oferecimento de uma educação que forme o sujeito em todas as suas dimensões. A escola projetada com base na autonomia teria como finalidade, portanto,

Formar seus educandos para a vida, para o trabalho, para a construção de relações humanas e sociais civilizadas, justas e éticas, para o exercício e a prática da cidadania crítica e ativa e para resistir a toda forma de exclusão. Ela estaria inserida numa sociedade cuja educação é planejada de maneira socializada e ascendente. (...). (Padilha, 2003, p. 65).

Essa autonomia, que ocorre através de processos de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, contrapõe-se à idéia de centralização do planejamento e da gestão educacional. A autonomia, por si só, não garante a instauração de uma organização democrática da escola se não houver uma ampliação dos espaços de participação e flexibilização das estruturas de poder nas escolas. Em muitos casos, a autonomia conseguida por meio da descentralização

tem se traduzido em transferência de responsabilidades administrativas e financeiras às instancias gestoras estaduais, municipais e locais.

A precariedade de recursos faz com que a descentralização financeira transforme-se na administração da escassez, funcionando como fator agravante o fato de que a escola, tida pelo sistema como autônoma, vê-se obrigada a decidir sobre a sua própria privatização, isentando o estado desse desconfortável ônus. (Mendonça, 2001, p. 88).

A autonomia que vem ocorrendo por meio desta descentralização garante à escola a administração de um quadro de abandono onde a escola é chamada a superar suas penúrias materiais a partir do estabelecimento de parcerias com o setor privado e essa “captação de recursos para provimento das necessidades básicas da instituição escolar pode aprofundar o fosso que separa escolas de um mesmo sistema, acirrando o perverso afastamento do Estado do financiamento da educação.” (Mendonça, 2001, p. 89).

Sobre a autonomia pedagógica, os documentos legais incentivam a construção do projeto político-pedagógico pela escola, por outro lado, estabelecem rigorosos procedimentos de organização, funcionamento e avaliação das unidades escolares que podem não ser condizentes com o que se oferece à escola. A autonomia ainda aparece nas legislações e normas do sistema de ensino como um valor, não se estabelecem, contudo, mecanismos concretos para sua conquista e efetivação. A dependência e o paternalismo ainda se fazem presentes na relação escola-sistema de ensino.

Enquanto as áreas centrais da administração não abrirem mão do dirigismo, reduzindo a influência excessiva que exercem sobre a escola, os discursos favoráveis a descentralização, a autonomia e a valorização das unidades de ponta dos sistemas, como referência das políticas públicas, continuarão a ser peças de retórica.

A educação ministrada pela escola é uma ação intencional que objetiva, principalmente, a formação do homem para atuar na vida social e no mundo do trabalho. Para conseguir alcançar esse objetivo, é necessário, a criação de regras para o funcionamento e estruturação da escola, bem como a adoção de uma forma de planejamento das ações e decisões que devem representar a síntese dos anseios, projetos e necessidades dos vários sujeitos participantes e atuantes na escola. Entendo esse projeto síntese da vontade coletiva, como sendo o **projeto político-pedagógico** da escola que aglutina em torno de sua construção e desenvolvimento a dimensão política e pedagógica, favorecendo o fortalecimento da unidade e da identidade da escola, buscando posicionar-se como instância representativa frente às proposições lançadas pelo sistema.

O vocábulo **projeto** vem do latim *projectus* e quer dizer lançar para adiante. No caso específico da escola, “a idéia de projeto supõe romper com o presente que não satisfaz os anseios e necessidades da comunidade escolar e lançar-se para o futuro difícil, carregado de conflitos e contradições.” (VEIGA, 1999, p.01). Esse futuro difícil e conflituoso cria possibilidades de construção de uma escola autônoma, permitindo a apresentação e discussão dos diversos interesses que permeiam a vida da escola, podendo gerar a construção de um projeto que sintetize os interesses individuais em uma proposta de vontades coletivas. A idéia de projeto sugere inovação, previsão, articulação e otimização de recursos. Significa *inovação* na medida em que favorece a criação de alternativas capazes de superar as limitações e dificuldades detectadas na escola. Traz consigo a idéia de *previsão* enquanto capacita os atores envolvidos para a compreensão do desenvolvimento do trabalho, diagnosticando a realidade, de modo a identificar as possibilidades e os problemas que possam surgir na direção dos objetivos traçados. Possibilita *articulação* de

ações a partir de uma concepção global do processo de trabalho escolar, contemplando as diferentes dimensões nele contidas. Ao mesmo tempo, favorece a *otimização de recursos* humanos, materiais e financeiros existentes na escola, potencializando-os.

Por se relacionar com a definição de metas a serem alcançadas pela escola, o projeto deve considerar dois aspectos importantes. O primeiro é o aspecto pedagógico que se revela na definição dos instrumentos a serem empregados na realização do projeto; o segundo é o aspecto político que marca a instância de tomada de decisões sobre os rumos e os resultados pretendidos. Esses dois aspectos são indissociáveis, alguns autores afirmam até que evidenciar o caráter político deste projeto apresenta-se como redundante pois, por trazer orientações pedagógicas, este já deriva de uma escolha política¹⁰, contudo, neste trabalho, salientarei essas duas dimensões de maneira a reiterar a importância de cada uma delas

O aspecto **pedagógico** revela-se na definição das ações e das características necessárias às escolas para alcançarem os objetivos projetados, ou seja, refere-se ao planejamento do processo de ensino-aprendizagem. Mostra-se na sistematização de “propostas de ações, comportamentos, atitudes, regras, rotinas para um determinado período de tempo (...)” (GANDIN, 1999, p. 18). Esse aspecto busca efetivar a intencionalidade da escola que, como já visto anteriormente, é a de formar os cidadãos participativos, responsáveis, comprometidos e compromissados com a atuação na organização social da qual faz parte. A escola, enquanto instância pública, é um espaço político e, por esse motivo, seu planejamento deve se dar de maneira coletiva, apresentando-se enquanto local de explicitação de interesses da

¹⁰ Ver Vitor Paro (1996)

comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, direção etc.). É neste local que o diverso se encontra para gerar um produto dessa relação que poderá refletir a dominação de um interesse sobre os demais ou poderá resultar de um processo dialógico, conflituoso¹¹, definindo um consenso¹² a partir das interações estabelecidas.

A democracia surge neste processo como explicitação da vontade coletiva sobre os rumos políticos e pedagógicos a serem assumidos pela escola.

Sendo assim, o **aspecto político do PPP** define-se no momento em que se opta, se decide coletivamente e esta decisão coletiva deveria buscar sempre o consenso entre os atores escolares. Ao decidir politicamente sobre o que fazer, que caminho seguir, estamos nos posicionando em uma realidade em permanente modificação e que, por ser processo, exige constantes reformulações. Firma-se o compromisso com a formação do cidadão para o tipo de sociedade desejada.

Padilha (2003), na introdução do livro *Planejamento Dialógico*, faz uma discussão ampliada da dimensão política do projeto político-pedagógico. Afirma que a ação política está presente na vida cotidiana dos homens, auxiliando na resolução de impasses, problemas, conflitos e, apesar de convivemos com a diferença, é possível a construção de momentos de convivência equilibrada. O aspecto político envolve o poder de negociação, pois as relações humanas são permeadas por interesses diferentes e deixar de “fazer política”, de exercitar nosso poder de negociação e de reivindicação, afasta-nos do exercício da democracia. Educação e política vinculam-se, se considerarmos a escola como um ambiente propício ao

¹¹ **Conflito:** “Forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades que implica choques para o acesso e a distribuição de recursos escassos” (Bobbio, 1999, p. 225)

¹² **Consenso:** O termo denota a existência de um acordo entre os membros da uma determinada unidade social em relação a princípios, valores, normas, bem como quanto aos objetivos almejados pela comunidade e aos meios para os alcançar” (Bobbio, 1999, p. 240)

exercício do falar **aos** e **com** os outros que, por mais difícil que se apresente, possibilita a vivência de experiências democráticas.

A escola, espaço de relações sociais e humanas é um campo propício para a discussão política, pois, ser político nesse âmbito é conhecer profundamente essa instituição em todas as suas características. É compreender como são estabelecidas as relações de poder em seu interior e saber avaliar como isso repercute nos serviços que a unidade escolar oferece à comunidade (PADILHA, 2003, p. 22).

Apesar de figurar como uma imposição normativa, a apresentação do termo proposta pedagógica na LDB é apontada como um fator positivo por Gandin (1999, p.14), que ressalta que, para que esse projeto se materialize dentro da escola, não basta apenas, definições e propostas de um preceito legal. Ele precisa ser construído de forma compartilhada pelos atores escolares para que se sustente como projeto coletivo, firmando uma identidade à escola. A menção da necessidade de construção desse projeto em um documento oficial não garante sua elaboração e implantação pela escola. Para se firmar como uma ação política e pedagógica, precisa ser assumido como responsabilidade e desejado pela comunidade escolar. A materialização do projeto se dá através da **participação** e da **transposição de idéias para o campo da ação** da escola.

Cabe destacar que a discussão sobre a participação na escola ainda é um ponto a ser considerado. Segundo Bruno (1997, p.34), as reformas educacionais desenvolvidas, principalmente, nos anos 90, tendem a despersonalizar o poder, criando uma estrutura abstrata de regras de funcionamento. Embora continue sendo processado de cima para baixo, ele assume a conformação de esferas articuladas que se sobrepõem. A participação e a autonomia figuram como novas formas de exercício de poder. “Trata-se, entretanto, de uma participação controlada meramente

operacional (...) que garante o atendimento das condições locais sem ameaçar a estabilidade de toda rede.” (BRUNO, 1997, p.38). Ainda segundo a autora, dentro deste modelo, no âmbito interno da escola, a participação dos sujeitos funciona como uma medida de prevenção de conflitos e resistências que possam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias.

Torres (2003), ao evidenciar as estratégias adotadas pelo Banco Mundial para melhorar a qualidade da educação, afirma que para esse organismo a participação dos pais refere-se a 3 âmbitos: “(a) a contribuição econômica para a sustentação da infra-estrutura escolar; (b) os critérios de seleção da escola; (c) um maior envolvimento na gestão escolar.” (p.136), contudo, são atribuídos 4 riscos a esta maior participação: “(a) uma maior dificuldade para impulsionar objetivos nacionais amplos (...); (b) incremento da segregação social; (c) estímulo à desigualdade (...); (d) limitações derivadas da falta de informação e educação dos pais.” (p.137).

A participação adotada não logra o “choque” entre os segmentos. “Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação.” (MENDONÇA, 2001, p.86). A escola é colocada como propriedade do governo ou dos que nela trabalham. O critério de “competência” existe como critério de dominação do docente e da direção sobre os demais membros da instituição.

A comprovação de que os indivíduos não estão acostumados a participar baseia-se na constatação de uma história de paternalismo e poder centralizado que repercute no sistema escolar brasileiro. Os indivíduos precisam ser educados para exercer a participação enquanto um “pensar coletivo, a partir do cotidiano, do contexto das preocupações e interesses da população, na análise e no desenvolvimento da realidade, ultrapassando enfim, a mera junção de grupos para a

mobilização efetiva e organizada” (NEGRINI, 2004/2005, p.61). A escola, por ser local de encontro de grupos heterogêneos, é um dos espaços potenciais de aprendizado desse processo.

Só é possível participar, participando e a escola goza de seus próprios instrumentos de participação que envolvem estruturas organizacionais e legitimadas estratégias pedagógicas. A democracia não pode ser concebida sem seu caráter participativo, não sendo possível justificá-la e construí-la sem a ação efetiva dos sujeitos, sem a presença da diversidade, do conflito, do direito à expressão, do compromisso e da responsabilidade.

Na escola democrática é comum observar conflitos ideológicos, práticos, administrativos, pessoais, que se justificam a partir do engajamento de seus sujeitos na determinação de cumprir a objetivos coletivos, atendendo a interesses comuns (...). Num grupo tão distinto de pessoas, a função do gestor é de oferecer subsídios para que a prática participativa ocorra efetivamente, desenvolvendo idéias, conceito, valores que, reunidos, constituem o projeto educativo da escola. (NEGRINI, 2004/2005, p.70).

Gandin (1999, p. 58) anuncia alguns pontos a serem considerados para que a participação ocorra dentro da escola. É preciso: considerar que as mudanças sociais e educacionais se influenciam, caminham juntas, sendo necessária a distribuição do poder dentro da instituição escolar para mediar essa influência e distribuir o poder que, em muitas escolas, concentra-se nas mãos dos diretores; perceber que, ao participar, o sujeito precisa ter clareza do que se quer produzir na escola e de onde pretende chegar para que consiga lidar melhor com as influências dos agentes externos; viver a participação, praticá-la, buscando aperfeiçoar e aprimorar seus mecanismos e investir em metodologias variadas.

Na transposição de idéias para a prática é preciso que ocorram transformações necessárias dentro da cultura da escola. Os instrumentos de

implementação da ação e as idéias precisam ter igualdade de importância. Como argumenta Gandin (1999, p. 16), seria um desastre se as escolas dessem importância ao projeto político-pedagógico só porque a lei manda visto que, ao elaborar seu projeto, a instituição escolar precisa apresentar um bom desempenho na dimensão de adequação das idéias que maneja e nos instrumentos apropriados para transformar essas idéias em prática, só assim conseguirá atingir a realidade de seus sonhos.

O projeto político-pedagógico apresenta-se como uma síntese, orientadora das ações e das decisões a serem tomadas pela escola. Exige a participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, na definição de seus objetivos e na realização das ações, integrando o pensamento, ação e reflexão sobre os aspectos políticos e pedagógicos das atividades desempenhadas pela escola.

CAP 2 – CRUZANDO OLHARES TEÓRICOS E PRÁTICOS SOBRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA.

Neste capítulo procederei às análises dos dados coletados. Esta apresentação está organizada de modo a propiciar ao leitor um maior entendimento do caminho percorrido pela teoria sobre o projeto político-pedagógico desde a sua produção até a sua apropriação pelos dirigentes escolares, buscando elucidar também as influências que recebe durante esse processo. Inicialmente, apresentarei as análises dos dados coletados através da leitura da literatura produzida sobre o projeto político-pedagógico e das entrevistas realizadas com os pesquisadores (professores do Departamento de Administração Escolar da FACED/UFJF), que serão incluídos neste grupo pelo fato de também produzirem referencial teórico sobre o PPP da escola. No segundo item, serão realizadas considerações sobre os guias de estudo do PROCAD, observando as diferenças e as semelhanças de proposições sobre o PPP demonstradas nas fases de desenvolvimento do Programa (em 1998 e 2001). No item 3 discorrerei sobre a fala dos dirigentes escolares sobre a prática do PPP nas escolas que dirigem e sobre as influências de sua formação nesse processo. Por fim, no item 4, trarei uma análise transversal dos dados que permitirá encontrar semelhanças e diferenças nas falas dos diversos grupos de sujeitos pesquisados sobre o PPP.

Os dados coletados foram dispostos em uma tabela (Anexo 1) que se estrutura a partir da organização das falas dos diferentes grupos e dispõe em forma vertical (colunas) as falas dos sujeitos pertencentes a um determinado segmento, organizadas de modo a propiciar uma visão da produção teórica e prática do PPP. Na horizontal, possibilita a confrontação dos dados coletados nos diferentes grupos.

2.1 – O que nos dizem os especialistas sobre o projeto político-pedagógico da escola.

A democratização da educação é uma exigência antiga dos educadores brasileiros que, a partir da década de 80, desenvolvem um movimento em busca de maior autonomia para a escola pública com o intuito de fortalecer a gestão democrática e o trabalho coletivo na escola, garantindo acesso, permanência e o oferecimento de uma educação de qualidade. O projeto político-pedagógico surge como um dos agentes de exercício dessa autonomia, possibilitando a exposição e efetivação dos ideários do coletivo escolar.

É vasta a literatura brasileira produzida sobre o projeto político-pedagógico, nos anos 90 e 2000; dentre os textos encontramos referência a relatos de experiências de implantação de projetos (BIZERRA, 1999; CAMARGO E ALBUQUERQUE, 2003; MARQUES, 2003), definição de seus fundamentos, estrutura e dimensões (VEIGA, 2001; GANDIN, 1999; VASCONCELOS, 2002) e sobre sua relação com a política educacional e outros documentos da escola (FONSECA, 2001, 2003; SILVA, 2003; VEIGA, 2003). A literatura também apresenta diferentes nomenclaturas e expressões para se referir ao projeto no campo educativo, denominado neste trabalho como projeto político-pedagógico, apresentando diversos e diferentes entendimentos sobre projeto de ensino, projeto educativo, projeto pedagógico, projeto político-pedagógico, proposta educacional, proposta pedagógica em meio a outros. Não pretendo analisar aqui essas expressões, nem tampouco esgotar toda literatura pedagógica brasileira a respeito do tema, mas, sim, proceder a uma síntese das principais idéias de alguns autores, dentre outros, que podem ser considerados como referências importantes nessa

temática: BARROSO (1992); CARDOSO (1999); GANDIN (1983, 1994,1999); MARQUES (1990); PADILHA (2003); PIMENTA (1998); SANTIAGO (2001); SHAFFER (1990); SILVA (2003); VASCONCELLOS (2002); VEIGA (2001, 2003, 1999).

Serão incluídos nesse grupo de autores dois professores do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora que ministram disciplinas que estão diretamente e/ou se aproximam da área de planejamento da escola. A inclusão desses dois pesquisadores justifica-se pela tentativa de se fazer uma mediação entre a teoria produzida pelos autores e a realidade prática encontrada nas escolas por esses autores pois, ambos são autores, produzem teoria sobre o assunto; são autores, conhecem os problemas e a realidade das escolas e são formadores de dirigentes escolares. Inclusive um deles figura como um dos autores dos guias de estudo do PROCAD e ambos atuam como professores da Faculdade de Educação da UFJF que é um importante centro de erradicação de idéias na região.

Com o intuito de alcançar o objetivo traçado neste trabalho e conhecer as semelhanças e diferenças entre as visões dos autores e dos dirigentes das escolas estaduais de MG sobre o projeto político-pedagógico da escola, foram selecionados pontos fundamentais para proceder à análise da literatura brasileira em relação ao projeto político-pedagógico e aos outros documentos em questão. Como vimos na introdução deste trabalho, esses pontos foram transformados em oito categorias definidas como: 1) Pré-requisitos e condições para a construção do projeto político-pedagógico da escola; 2) Definição do que seria o projeto político-pedagógico da escola; 3) Sujeitos que devem participar de sua elaboração; 4) Como deve se dar seu processo de elaboração; 5) Sobre que temas deve tratar (estrutura); 6) Como se

dá seu processo de avaliação e reelaboração; 7) Como se articula com os outros documentos da escola; 8) Qual a sua utilidade e contribuições para a democratização da educação.

2.1.1 Pré-requisitos e condições para a construção do projeto político-pedagógico da escola

Veiga (2003, p. 27) diz que o projeto político pedagógico está vinculado à autonomia da escola e que sua legitimidade será garantida pelo grau de participação que aglutina em torno de si, exigindo a criação de um clima de confiança entre os sujeitos, favorecendo o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito de intervenção na tomada de decisões sobre a escola.

Barroso (1992, p. 29) afirma que o projeto pode responder a duas necessidades contraditórias. Pode tanto corresponder a um impulso de mudança que surge, freqüentemente, à margem da ordem estabelecida e se desenvolve de modo intuitivo, pouco estruturado, quanto pode derivar da necessidade de se construir uma resposta coerente e eficaz às dificuldades do presente ou a um desafio do futuro em função de objetivos precisos. Segundo o autor, apresenta-se como desafio a conciliação do presente com a atração pelo futuro, impedindo que esse fique somente em nível das intenções, ou se transforme apenas em um documento com características meramente formais e normativas, perdendo sua função de mediador e mobilizador do processo educativo, construindo uma identidade para a escola.

A discussão sobre a construção da identidade a partir do projeto político-pedagógico da escola é abordada por Sousa (2001) e, de acordo com o autor, a

identidade possui duas características básicas: ela é relacional (na medida em que sempre toma outras como referência) e possui as dimensões sociais, éticas e políticas, sendo que essa segunda característica impõe como desafio à escola a promoção da “formação de um indivíduo autônomo, reflexivo, sem perda dos laços de solidariedade social” (SOUSA, 2001, p. 216).

O autor continua afirmando que a identidade é construída e significada pelos sujeitos, sendo introjetada com base em um processo de internalização que se dá a partir da relação do sujeito com o coletivo construído, sob a égide dos condicionantes sociais, éticos e políticos, condicionantes esses definidores da constituição do sujeito social que só tem sua ação compreendida se o seu sentido for captado. Essa ação social decorre de três pressupostos básicos:

a) da participação dos sujeitos sociais em um contexto de instituições, costumes e leis culturalmente criadas, tendo em mente determinados fins; b) da atribuição de uma meta ou um objetivo que a justifique; c) do apelo a valores e expectativas, idéias que sejam o seu motor motivacional. (SOUSA, 2001, p. 223).

O sujeito social é ético, age de acordo com os valores, responsabiliza-se pelos seus atos, avalia-os e mede seu alcance e conseqüências. É também político, pois reflete sobre os atos que pratica no convívio social.

Espera-se que esse sujeito, identitário, social, político, ético, mediador do diálogo entre o contexto social e o escolar, se constitua em torno da construção e implantação do projeto político-pedagógico da escola, depende dele a figuração desse projeto enquanto processo identitário. Decorre daí que:

a escola não realiza seu trabalho no vazio, baseia-se em diretrizes e fundamentos do contexto social no qual sua prática pedagógica ganha e constrói significados. Nessa perspectiva, é preciso considerar 3 dimensões básicas do ato pedagógico que

complementam entre si, lhe imprimem um caráter multidimensional: a axiológica, a epistemológica e a ética. (SOUSA, 2001, p. 229).

Para Sousa (2001, p 229), a reflexão sobre a dimensão axiológica da prática pedagógica implica na consideração da necessidade de expressão integral do ser humano porque a educação visa ao desenvolvimento dos aspectos físico, sensorial, social, relacional, político etc. A análise crítica das ciências é conseguida através da dimensão epistemológica e a dimensão ética estabelece entre o sujeito e o saber uma relação baseada no compromisso de ordem pessoal.

O projeto político-pedagógico da escola exige uma nova organização e funcionamento da escola e do sistema de ensino baseados na gestão democrática, garantindo maior autonomia às escolas e entes federados para que se consiga uma maior democratização e melhoria quantitativa e qualitativa do ensino oferecido pela escola e por todo sistema educacional, não obstante, a criação dessas condições nem sempre são possíveis de serem alcançadas de forma imediata pelas escolas. É importante ressaltar que o projeto pedagógico, tal como é apresentado pelos autores, é um projeto construído sobre a égide de uma organização democrática da escola, em muitos casos, essa organização não se apresenta tão claramente definida na escola, dando origem a projetos com orientações diferentes das prescritas pelos autores.

Destaca-se entre os eles várias proposições acerca da definição destes pré-requisitos e condições. Suas falas expõem a necessidade de reorganização do trabalho coletivo, da aproximação das dimensões política e pedagógica, da conciliação entre pensamento e ações e entre presente e futuro, contudo, o pesquisador 1 afirma que os autores apresentam o PPP como algo sempre possível de ser realizado, concretizado na escola, como o fio condutor dos trabalhos a serem

realizados, desconsiderando a existência de condições físicas, materiais, humanas e técnicas necessárias a sua consolidação. Segundo o pesquisador 1, o projeto é “um elemento muito difícil de ser concretizado, a idéia de planejamento supõe uma racionalidade que nem sempre a escola tem.” O pesquisador 2 complementa essa idéia afirmando que apesar de figurar como um compromisso político e pedagógico sua concepção é assumida como importante e necessária, no entanto, a execução esbarra em inúmeras dificuldades, tais como: ação articulada entre todos os envolvidos com a comunidade escolar; definição de quem faz parte deste todo, dentre outras.

2.1.2 - Definição do que seria o projeto político-pedagógico da escola

Barroso (1992, p.29) explica, que enquanto processo, o projeto corresponde ao tempo e às ações necessárias ao surgimento de uma unidade que agregue princípios, valores e políticas de orientação e mobilização dos membros da escola. Esta se dá através de um processo lento, interativo, de ajuste e sedimentação, do sentimento de pertença à comunidade escolar construída, garantindo a possibilidade de maior autonomia à escola. Enquanto produto o projeto constitui-se como metodologia e/ou instrumento de planificação das atividades por um longo período, absorvendo a definição e a formulação de estratégias das quais decorrem os planos operacionais de curto e médio prazo.

É interessante observar que os autores dão considerável ênfase à dimensão política do projeto político-pedagógico, o que pode ser explicado pela sua natureza dialógica, de negociação e pela existência de uma preocupação acentuada com a valorização da democratização da escola e, sobretudo, do conhecimento para o processo de maior democratização da nossa sociedade. Cardoso (1999, p. 27)

compreende o planejamento como possuidor de um caráter político (pensar) que consolida e dinamiza ações que vão ao encontro dos interesses da coletividade e que também contempla as ações pedagógicas (fazer), permitindo a implementação das decisões políticas tomadas pelo conjunto dos membros da instituição.

Como para Cardoso (1999), o projeto político-pedagógico é, para Veiga (2003) e Gandin (1999), um processo de permanente reflexão e discussão dos problemas da escola na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Isso implica na afirmação de que para esses autores, a relação contínua entre reflexão – ação é constitutiva do projeto. Assim, Cardoso (1999, p. 27) afirma que o planejamento é uma práxis, ou seja, consiste num processo dialético, devendo contemplar tanto a idéia de horizonte (ideal a ser atingido) como a prática para um determinado tempo (ações a concretizar). Veiga (2003, p. 56) trabalha com a idéia de que o projeto político-pedagógico se consolida através de um processo de ação-reflexão-ação, exigindo o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar. Em termos teóricos, configuram-se 4 pressupostos: unicidade da teoria e da prática (“O projeto político-pedagógico concebido como práxis não vê a prática em um sentido puramente utilitário, esvaziada dos ingredientes teóricos. A prática é vista como ponto de partida para a produção de novos conhecimentos. Por outro lado, a teoria isoladamente não gera transformações, não produz realidades inovadoras, porque ela se concretiza através da prática que a consubstancia. Teoria e prática são elementos distintos, porém, inseparáveis na construção do projeto.” (VEIGA, 2003, p. 57); ação consciente e organizadora da escola (é planejada tendo em vista o futuro); participação efetiva da comunidade escolar (essa participação deve basear-se no diálogo); articulação escola-família-comunidade (objetivando articular a comunidade em torno do projeto político-pedagógico, mantendo o elo com

a comunidade e articulando-se as propostas comunitárias, fortalecendo dessa forma sua práxis). Para Gandin (1999, p. 38), o planejamento é um processo de transformação de idéias em ações, ou seja, um processo de intervenção na realidade, retirando, incluindo, enfraquecendo ou reforçando idéias e, assim transformando estruturas.

Os autores se unem, consensualmente, em torno de considerações a respeito do projeto político-pedagógico, firmando-o como organizador e estruturador do trabalho na escola, destacando sua importância na gestão escolar, para que essa consiga cumprir suas intencionalidades, efetivando, dessa maneira, os princípios da escola pública e para todos. O pesquisador 2 define o projeto como “um instrumento político que possibilitaria à escola a construção de sua autonomia”. Vasconcellos (2002, p. 17), por exemplo, diz que o projeto político-pedagógico é o plano global da instituição e pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, definindo claramente o tipo de ação educativa a ser realizada a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Barroso (1992, p. 24) sintetiza muito bem essa idéia, afirmando que o projeto é orientador da organização, da gestão e do funcionamento da escola na diversidade de suas estruturas e funções.

Os autores concebem o PPP como um instrumento que está em permanente mudança em busca da realização dos objetivos educacionais. Este processo baseia-se na realidade a ser trabalhada e vai se alterando a partir de modificações na dinâmica da escola e nas concepções teóricas dos sujeitos envolvidos no processo.

Como ressalta o pesquisador 1, o projeto político-pedagógico trata da parte pedagógica do trabalho educativo, não podendo figurar como “acima e anterior a

qualquer outra coisa na escola.” Ele não é único e nem mais importante, sua função é a de “pré-ver” ações que conduzirão ao atendimento das metas educacionais almejada pela comunidade escolar

Independente das expressões utilizadas pelos autores para denominar o projeto político-pedagógico da escola, sempre encontramos a proposição de que é preciso buscar uma relação permanente entre finalidades e ações, entre intenção e materialização, através de processos de reflexão – ação para que esse possa se efetivar. Nesse sentido recorro aos dizeres de Silva (2003) para fazer uma síntese da definição desse projeto.

É um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre dois pólos [teoria e prática], elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos, filosóficos em que a comunidade acredita e os quais desejam praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola (...). É um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho educativo compreendendo o pensar e o fazer da escola por meio de ações que combinem a reflexão e as ações executadas do fazer pedagógico. (SILVA, 2003, p. 296).

Sendo o projeto político-pedagógico um instrumento possibilitador de maior autonomia para a escola e para a implantação de relações mais democráticas no seu interior é necessário saber o que pensam os autores sobre quem deve participar de sua elaboração e do seu desenvolvimento.

2.1.3 - Sujeitos que devem participar de sua elaboração

É referência comum nas obras dos autores citados neste trabalho a idéia de que o projeto político-pedagógico deva ser vivenciado num processo constante de

reflexão de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, originando-se de um trabalho coletivo que possibilita o desenvolvimento de princípios, valores e políticas. Nesse sentido, Barroso (1992, p.37) diz que o desenvolvimento desse processo permite a identificação dos sujeitos e a participação de vários protagonistas em amplitudes diferentes, por isso, esse projeto só se transforma em um projeto de escola se conseguir atingir a globalidade da organização e comprometer todos os seus elementos. De acordo com o pesquisador 2, este deve considerar a participação de toda comunidade escolar.

Veiga (2003), assim como Cardoso (1999) e Vasconcellos (2002), mostra que há uma determinação heterogênea em relação à definição de quem deve participar da elaboração do projeto político-pedagógico. Veiga (2003, p. 9) afirma que o projeto político-pedagógico é um processo de vivência democrática pois todos os segmentos da comunidade escolar e acadêmica participam de sua elaboração e desenvolvimento. Já para Cardoso (1999, p.27), o mesmo se concretizaria a partir de uma ação coletiva e compartilhada da comunidade escolar interna e externa. E Vasconcellos (2002, p. 18) propõe que o coletivo escolar deve considerar a participação individual dos sujeitos, primando pela implicação do envolvimento efetivo dos vários membros que compõem a instituição, bem como a comunidade educativa. A comunidade acadêmica, a comunidade externa, a comunidade educativa variam de acordo com cada escola e dependem da capacidade de articulação de cada instituição escolar com a comunidade atendida e com as outras instituições que a rodeiam. Durante a construção do projeto político-pedagógico todos devem ser “reconhecidos como agentes de um fazer e de um saber, na medida em que mediatizam as relações entre escola, sociedade e conhecimento.” (SOUSA, 2001, p. 232).

Dentre os autores, Cardoso (1999, p. 32) nomeia os sujeitos que deveriam fazer parte do coletivo escolar responsável pela elaboração do projeto político-pedagógico da escola. O autor afirma que no processo de mediação de relações e conhecimentos entre a sociedade civil organizada, autores, alunos, funcionários, pais, professores, direção da escola, órgãos e instituições, cabe a direção da escola, no processo de elaboração e implementação do projeto, a tarefa de articulação e avaliação dos mesmos para que os agentes envolvidos no processo se organizem e, efetivamente, possam envolver-se na discussão de um projeto que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa tarefa de envolvimento e comprometimento não é fácil de ser conseguida, já que precisa considerar as singularidades e a participação de todos os sujeitos da escola, potencializando a criatividade, a capacidade reflexiva e a própria dinâmica dos envolvidos, implicando em uma mudança de concepção do e no espaço educativo “os sujeitos precisam estar imbuídos da convicção de que a educação se processa não por movimentos estanques e isolados, mas na capilaridade da escola.”.(RESENDE, 2001, p. 254). É preciso considerar também a tradição brasileira de não participação. Benevides (1996, p. 193) afirma que o Brasil não possui uma tradição de apego às virtudes políticas (amor ao bem público) e de amor à igualdade. De acordo com a autora,

A introdução do princípio da participação popular no governo da coisa pública é, sem dúvida, um remédio contra aquela arraigada tradição oligárquica e patrimonialista; mas, não é menos verdade que os costumes do povo, sua mentalidade, seus valores, se opõem à igualdade – não apenas a igualdade política, mas a própria igualdade de condições de vida. Os costumes, não há como negar, representam um grave obstáculo à legitimação dos instrumentos de participação popular. (Benevides, 1996, p. 194)

Romper com a tradição brasileira de não participação exige uma mudança de costumes. Apresenta-se como nova para a população a tarefa de controle social das políticas públicas e a sua participação na formulação dessas políticas, ainda se mostra como algo a ser conquistado. Em se tratando da instituição escolar, a formação do seu coletivo precisa garantir o atendimento das expectativas relativa às especificidades individuais e coletivas de seus membros, identificando os valores, princípios e políticas que irão guiar os trabalhos e o respeito à lei geral reguladora do funcionamento do sistema de ensino. O projeto político-pedagógico, enquanto documento sintetizador da vontade coletiva, apresenta-se como um importante instrumento de explicitação dos interesses e objetivos educacionais do grupo. De acordo com Vasconcellos (2002, p. 18), sua construção envolve três níveis de competências para os sujeitos participantes de sua elaboração: o conceitual, o procedimental e o atitudinal. A competência atitudinal vincula-se à necessidade de definir o conceito, os fundamentos, ideais de orientação do projeto a ser adotado, confrontando-o com as propostas de mudança da realidade. O conceitual está ligado ao desejo de executar o projeto e a procedimental aos caminhos a serem percorridos para isso.

Nos textos dos autores e na fala do pesquisador¹ há a externalização da idéia de que toda comunidade escolar deva participar do processo de elaboração do PPP da escola. De acordo com o pesquisador 1, o projeto deve envolver principalmente professores, a direção da escola, é claro, a impulsionar isso estão os funcionários, que, às vezes, ficam de fora, deve abarcar igualmente, pais e alunos. Esse trabalho coletivo nem sempre deve implicar na realização de assembléias para que as decisões sejam tomadas por todos, apesar de considerar que em alguns momentos isso seja necessário. A escola precisa organizar sua dinâmica, expressando o que e

como realizar aquilo que se pretende. Observa-se que muitas escolas não têm conseguido alcançar esse patamar de organização. Segundo o pesquisador 1:

sobre isso, tem escola que consegue trabalhar coletivamente, tem a proposta e não tem isso escrito e tem escola que tem isso escrito e isso não significa uma proposta coletiva.

No projeto político-pedagógico da escola

é preciso que atuem em solidariedade, articulados por referencial teórico comum, todos os profissionais e especialistas que se fizerem necessários para o desenvolvimento do educando, prestando assistência e apoio ao trabalho docente, para que o professor possa dedicar-se a sua especificidade: o ensino. (SANTIAGO. A. R., 2001, p. 10).

Quanto à participação, nota-se que o envolvimento dos sujeitos se condiciona à maneira como se dá a elaboração do PPP e é sobre essa categoria que passo a discorrer agora.

2.1.4 - Como deve se dar seu processo de elaboração

Segundo o pesquisador 1, para que a escola consiga desenvolver seu projeto, carecer ter claro o “para que” de suas ações, sendo necessária a construção de uma cultura da escola que se faz a partir da dialogicidade, visando formar o pensamento consensual. Durante o processo de elaboração do PPP, é preciso ter uma definição clara do “que a escola pretende, qual o objetivo que se pretende. A partir daí, como fazer isso, como colocar isso em prática, transpondo um objetivo teórico para o trabalho do conjunto de professores da instituição.” (P1). Para orientar essas ações é fundamental que todos tenham a compreensão do processo, entendendo, em cada

momento, o que se está pretendendo para que as discussões não se percam no imediatismo e ganhem a amplitude necessária ao traçado e concretização das metas propostas.

“O projeto é um processo de construção de consensos.” (BARROSO, 1992, p. 37) e como tal é elaborado a partir de uma relação cíclica que tem como variáveis de constituição sua geração, definição, gerenciamento e avaliação, resulta da reflexão coletiva sobre o que é a escola, quais as suas funções, problemas, possíveis soluções que orientem o diagnóstico e a ação. Veiga (2003, p. 268) corrobora com essa idéia, ao afirmar que o projeto político-pedagógico exige reflexão sobre a concepção de escola, suas funções, sua relação com a sociedade, contemplando a busca pela qualidade. Ele fixa uma direção, busca intencionalidades que determinam sua concepção e desenvolvimento. Como consenso o projeto político-pedagógico se “constrói e expressa como resultado de um processo de elucidação discursiva o mais próximo possível das condições ideais de fala.” (MARQUES. O, 1990, p. 21). Pressupõe um contexto livre de violência e coação em que todos os membros da comunidade escolar participem em condições de igualdade.

Os consensos produzidos formam-se a partir de valores, princípios, condutas e políticas que se consolidam na instituição escolar em torno do projeto político-pedagógico, necessitando do desenvolvimento de “uma gestão participativa, exercício de uma liderança efetiva a vários níveis e em particular por parte do grupo que conduz o processo de elaboração do projeto; informação e comunicação permanente; formação para aquisição de competências no sentido de elaboração do projeto e da sua execução.” (BARROSO, 1992, p. 38). Isso implica em uma dupla inovação, sendo necessário um novo tipo de organização escolar, considerando a pluralidade de indivíduos e funções desenvolvidas na escola, observando que,

através da participação efetiva dessas pessoas, seria possível a tomada de decisões mais consistentes e coerentes com os fins propostos pela instituição. Significa dizer que o encaminhamento da proposta pedagógica requer uma total mudança na forma de conceber a administração e a burocracia escolar, vendo-as como “instrumento de apoio ao trabalho docente que, privilegiando os meios em detrimento dos fins, funcionam, na maioria das vezes, como elementos de exclusão do aluno e complexificação do trabalho dos professores e professoras.” (SANTIAGO A. R. F., 2001, p.166), acrescentando-se aí também o trabalho dos outros membros da instituição. Faz-se importante também a existência de

uma política baseada no princípio de democratização, que sugere medidas de organização da escola, considerado primordialmente a sua autonomia. É o compromisso de assumir, de decidir, no âmbito da própria escola, sobre a organização e as práticas que melhor assegurem aqueles princípios que a gestão interna legitima e, nesse sentido, deve e precisa exercê-los. (SCHAFFER, 1999, p. 10).

Apresenta-se como aceitável por todos os autores a afirmação de que o processo de elaboração do projeto político-pedagógico deva se desenvolver coletivamente. O trabalho coletivo é definido por Pimenta (1998, p. 11) como aquele que toma “a problemática da escola, coletivamente, a partir da individualidade de cada um, da colaboração específica de cada um, em direção a objetivos comuns, coletivamente consensuados e contratados entre professores e professores, estes e os alunos, estes entre si, todos e a direção e os pais.” É nesse coletivo que se constrói a identidade e se exercita a autonomia da escola.

O primeiro procedimento para a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico é a recuperação da especificidade da escola, da sua identidade enquanto tal, definindo o tipo de “sociedade que vislumbram os professores, os alunos e a comunidade envolvida no âmbito de uma determinada escola. A escola

deve fomentar debates, trocas de opinião, estudos. Definir o tipo de educação e aluno com que a escola terá a preocupação de trabalhar.” (OLIVEIRA, 1990, p. 37). O segundo passo é conhecer a realidade escolar por meio de um diagnóstico, que permita a caracterização dos elementos históricos e culturais da instituição, e a partir desse diagnóstico, detectar as necessidades mais imediatas e a organização para atendê-las, traçando metas prioritárias para o alcance dos objetivos firmados nesse momento. Essa construção coletiva deve considerar

A história da comunidade escolar, afirmar os fundamentos políticos, filosóficos e os valores, assegurar uma boa formação e processos constantes de vivências democráticas, a capacidade de mediar os conflitos existentes nas relações interpessoais, primar pela capacidade inventiva e criativa de todos, conduzir com presteza processos de avaliação processual e revitalizar a gestão democrática com efetiva participação de todos os membros da escola e da comunidade onde a escola está geograficamente situada.(SILVA, 2003, p. 10).

Como esclarece Vasconcellos (2002, p. 18), o projeto político-pedagógico não se esgota na elaboração do documento escrito ou na realização de atividades, ele vivencia a dialética instituído-instituinte, pautando-se no exercício da crítica, na avaliação permanente, na articulação constante entre ação–reflexão–ação sendo sempre reconstruído.

2.1.5 - Sobre que temas deve tratar

Veiga (2003, p. 268) aponta que o objetivo do projeto político-pedagógico é o de propiciar qualidade, não somente a qualidade formal, mas a qualidade política de preparo do educando para a cidadania, para o trabalho e para seu desenvolvimento físico. E esse “projeto pedagógico da escola construído à base de sua realidade

para todos, deve abordar as regiões fundamentais da vida humana em sociedade.”
(MARQUES O, 1990, p. 22).

Barroso (1992, p. 41-2) mostra que o projeto se estrutura a partir da resposta aos seguintes questionamentos: como interpretamos a missão da escola e as funções que nos são atribuídas; qual o diagnóstico que fazemos da situação em que nossa escola se encontra em face dessa missão e funções; como vemos o nosso futuro, tendo em conta a política da educação definida em nível central, o planejamento e as previsões para o setor educativo; qual o nosso campo de intervenção, que problemas temos para resolver de imediato, quais as nossas possibilidades, limites, até onde estamos dispostos a levar nossa autonomia; o que pretendemos/ambicionamos fazer, qual o nosso projeto; que razões nos levam a escolher esse projeto; que estratégias desenvolveremos, como vamos nos organizar para realizar o projeto. Veiga (2003, p.273) acrescenta que o trabalho da escola deve abranger conteúdos metodológicos, técnicos e também as relações sociais.

Não diferentemente dos autores, os pesquisadores afirmam que o PPP não possui uma estrutura complicada e que, independentemente da realidade encontrada em cada escola, deve constituir-se de partes fundamentais tais como:

O retrato da escola, seja chamado diagnóstico, ou qualquer coisa. Esse retrato deve ser construído levando em conta o contexto social, político etc; o que se pretende, qual é a proposta da escola, levando em conta a percepção de vida; e como fazer isso, que meios, que recursos utilizar. (P1)

(...) pode-se considerar itens comuns: pressupostos filosófico-sociológico; epistemológico e didático-metodológico.(P2)

Percebe-se que o projeto se estrutura para atuar tanto no plano dos processos de ensino/aprendizagem quanto no institucional e curricular, levando em

conta as cinco dimensões dispostas por Vasconcellos (2002, p. 18-9) como sendo aquelas referentes aos dados, conhecimento, diagnóstico, necessidade, problema, justificativa, situação, contexto e realidade; objetivo, meta, missão, princípio, visão de futuro, utopia, sonho, horizonte e finalidade; orientação para a ação, diretriz, política, estratégia, programação, plano de ação; prática, aplicação, operacionalização, execução, implantação, realização, mediação, ação; análise dos resultados, controle, monitoramento dos resultados, acompanhamento e avaliação. É sobre essa última dimensão do projeto político-pedagógico que passarei a tratar a seguir.

2.1.6 - Como se dá seu processo de avaliação e reelaboração

O pesquisador 1, ao tratar da avaliação do projeto político-pedagógico, afirma que o mesmo vai se renovando periodicamente, passa por revisões que colocam em prática as metas estabelecidas.

Apesar de o processo de avaliação ser uma etapa importante de desenvolvimento do projeto político-pedagógico, apenas mais dois autores (Vasconcellos (2002) e Sousa (2001)) tratam de suas especificidades. O primeiro afirma que a avaliação permite a revisão sistemática do projeto e esta não se dá ao acaso, ocorre de maneira sistemática durante todas as suas fases. Vasconcellos (2002, p. 48) propõe um roteiro síntese para esse processo de avaliação que pode ser sistematizado pelo quadro a seguir.

ISE DA PROGRAMAÇÃO	Atividades Permanentes	Foram realizadas? Estavam de acordo com as necessidades do grupo? Elas se incluíram no espírito global de nossa ação?
	Linhas de Ação	Ajudaram na caminhada? Até que ponto foram vivenciadas?
	Normas	Foram cumpridas? Ajudaram a concretizar os objetivos propostos?
	Geral	Até que ponto o esforço e o trabalho desenvolvido estão nos fazendo atingir a meta traçada?
ANÁLISE DAS NECESSIDADES	Revisão das Necessidades	Quais foram cumpridas? Quais permanecem? Pode ser feito um maior detalhamento, uma maior especificação e definição mais precisa dos dados levantados.
ANÁLISE DO MARCO REFERENCIAL		Ajudou a iluminar a prática? Há necessidade de revisão de algum ponto?

O segundo diz que o projeto político-pedagógico caracteriza-se como um instrumento, intencionalmente, possibilitador de um repensar da ação educativa levando “a escola a construir sua autonomia e sua identidade. Na perspectiva de sua não completude, esse projeto deve ser continuamente redimensionado visto que as identidades da escola, do professor, do aluno e da sociedade estão em permanente transformação” (SOUSA, 2001, p. 229).

Sobre a avaliação, o pesquisador 2 afirma que esta deveria ocorrer de forma permanente, porém, “o instrumento tem sido utilizado para demonstrar cumprimento de tarefa junto aos órgãos de poder (secretaria municipal, estadual, superintendência)” e mais, apesar de constar nos projetos, em muitos casos, não se aplica realmente.

2.1.7 - Como se articula com os outros documentos da escola.

A escola possui uma série de documentos que se articulam para auxiliar na sua organização e funcionamento. Dentre estes podemos mencionar o Plano de Desenvolvimento da Escola, o Regimento Escolar e o seu projeto político-pedagógico. É a visão dos autores sobre como se dá essa articulação que veremos a seguir. Vasconcellos (2002, p. 18) diz que o projeto político-pedagógico é “amplo, integral, global. É o mais abrangente no plano em que se está planejando; funciona como uma espécie de ‘guarda-chuva’ para outros projetos, acolhendo, dando unicidade e organicidade.”

Nas idéias expostas pelos autores não encontramos muitas referências a respeito da diferenciação ou da articulação entre o projeto político-pedagógico e o Regimento Escolar. Apenas Gandin (1999, p 14) quando trata da figuração do termo proposta pedagógica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que,

pela primeira vez, se enfatizou mais a questão pedagógica do que o Regimento Escolar na legislação educacional brasileira. Na concepção do pesquisador 1, existe na escola um regimento que é o documento formal, que contém os objetivos, a filosofia da escola, a proposta pedagógica ou o projeto político-pedagógico é que vai colocar em prática a proposta que está definida no regimento.

Percebo, no entanto, uma preocupação, entre os autores, em estabelecer diferenças entre o Plano de Desenvolvimento da Escola e seu projeto político-pedagógico, mostrando que por trás desses termos existem diferentes concepções de escola e de educação. Os autores, de maneira geral, concordam com as idéias expostas por Veiga (2003, p. 45) sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). A autora diz que o PDE se origina da tentativa de apreender uma gestão empresarial. Nesse modelo de gestão a qualidade deve estar ligada à missão da escola e toda escola deve ter a missão de fazer com que o produto educativo dela decorrente, tenha qualidade total. Esta concepção de PDE é fundamentada em quatro grandes separações do trabalho: o pensamento separado da ação, o estratégico separado do operacional, os pensadores separados dos concretizadores, os estrategistas separados das estratégias. Ao separar pensamento e ação, a escola assume como competência “apenas formalizar o que existe, e dessa maneira conservar a lógica, de funcionamento do sistema e não introduzir inovações significativas (...)”. (VEIGA, 2003, p. 48). Dissocia-se o estratégico do operacional através da padronização, normatização generalizada, mantendo de maneira sutil e eficiente o controle. Ao desligar os que pensam dos que executam, fortalecendo o individualismo e o isolamento, procede-se à concretização da separação entre os pensadores e os concretizadores. Essa separação se dá pela “criação de grupos

especializados capazes de construir o projeto da escola, porém, fragilizados para pensar sobre o trabalho dos outros.” (VEIGA, 2003, p.53).

2.1.8 - Qual a sua utilidade e contribuições para a democratização da educação

“Ter um projeto de escola é ter um alvo estratégico, uma ambição, uma visão de futuro, que assente em princípios, valores e políticas que se aplicam na ação educativa e pedagógica com os alunos.” (Barroso, 1992, p 38).

O pesquisador 2 afirma que o projeto possibilita “a geração de autonomia da escola; o respeito pela manutenção das diferenças entre as escolas; a tradução dos limites e alcances de cada realidade escolar.”

Para Barroso (1992, p. 34), o esforço de construção do projeto político-pedagógico pela escola pode trazer inúmeros benefícios e contribuições, dentre eles cita alguns destinados a: aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino (pode contribuir para tornar mais transparente o funcionamento da escola e, em particular, a elaboração do seu currículo e a avaliação dos seus resultados); recuperar uma nova legitimidade para a escola pública, garantir a participação da comunidade local na elaboração do projeto podendo reforçar sua integração social e ajudar a promover sua imagem pública; participar na definição de uma política educativa local através da inter-relação entre projetos; globalizar a ação educativa (o projeto abrange todos os domínios da vida escolar, podendo facilitar a ligação entre os diferentes conteúdos, entre o curricular e o extracurricular, a educação e o ensino); racionalizar a gestão de recursos; mobilizar e federar esforços em torno de metas comuns; passagem do eu para o nós, integrando projetos individuais e de grupo aos projetos coletivos. Ainda segundo o autor, a construção do projeto

político-pedagógico compatibiliza normas nacionais, projetos individuais e de grupo em torno de propostas consensuais para a educação a ser oferecida na escola e ao ser concebido, adequadamente, revela as características e os sujeitos que formam a sua comunidade escolar, quais são suas propostas e os desafios a serem vencidos para se alcançar à formação esperada, fortalecendo a autonomia e gestão democrática da escola, bem como a execução e a avaliação de todo trabalho educativo desenvolvido e vivido pelos sujeitos na escola.

O projeto tem uma função fundamental para o processo de democratização da escola. Se esse trabalho é feito para construir um consenso, admitindo a possibilidade de múltiplas concepções, de múltiplos interesses, e para caminhar no sentido de uma compreensão e uma proposta coletiva... Isso aí supõe abrir um espaço para a escola transformada num espaço público. Que as pessoas tenham coragem de externar as suas concepções e coragem de debater até que a construção desse consenso possa ser feita. Isso pode levar à melhoria do processo de ensino, porque cada um vai se enxergar nesse todo, com a definição das suas responsabilidades. Eu acho que a cultura, o que eu chamo de cultura está sendo construída aí e ela é fundamental para estabelecer na escola um comportamento e uma, vamos chamar de, identidade da escola que marque a cara da escola. Que as pessoas possam defender os seus interesses, mas lutar pela construção do interesse coletivo. (P1)

Ao vencer o imprevisto, a desarticulação, a submissão, o projeto passa a não figurar como resumo de atividades não problematizadas, existindo só no papel, deixa de existir como por decreto, perdendo as características de projeto fragmentado, de atividade monótona e sem sentido, ou apenas repleto de intenções para se tornar um projeto que depende do compromisso assumido por todos os envolvidos (qualidade política) e de um referencial teórico e metodológico (qualidade formal).

Possibilita a melhor definição da identidade da instituição, a abertura de horizontes, favorece uma certa estabilidade para a caminhada, leva a um maior comprometimento, favorece a definição de linhas, metas mais claras para o trabalho, fundamenta

reivindicações, leva à conquista de mais espaço para uma educação de qualidade democrática, o Projeto é um *instrumento de luta*. (VASCONCELLOS, 2002, p. 21).

Desenvolve, dessa maneira, um modo de viver na escola mais democrático.

Algumas considerações...

Observa-se na produção dos autores uma forte proposição de que todos os membros da escola devam participar da construção e do desenvolvimento do projeto político-pedagógico, este se apresenta como um instrumento favorecedor da construção da identidade da escola. Identidade essa construída a partir das tentativas de conciliação das individualidades com os interesses coletivos, mediada por valores, pelo conhecimento produzido, pelos pensamentos e ações e pela relação entre o presente e futuro. Objetiva-se construir uma prática pedagógica que considere e prime pela expressão integral do ser humano, exigindo uma reorganização da estrutura e do funcionamento da escola.

O projeto político-pedagógico da escola exige regras, direcionamentos, parâmetros definidos e só se constitui e se assume como projeto de escola se for coletivo e como projeto coletivo, identitário, precisa ser formado através do consenso¹³. Este surge como resultado, como momento de conciliação de idéias, interesses e posições. Essa conciliação só se dá a partir do exercício da participação e do diálogo, permitindo a discussão de um maior número possível de fatores que

¹³ De acordo com Bobbio (1999, p. 242) o consenso tem a função de reduzir o uso da violência como meio de solução das controvérsias; ser um fator de cooperação e elemento fortalecedor do sistema político e a existência de valores largamente compartilhados se expressa como um elemento de solidariedade.

influenciam na aglutinação das idéias, assumindo características mais ou menos estáveis e permitindo a construção de um ideário pelo grupo.

O consenso produzido pelo grupo escolar deve ser, constantemente, discutido e reconstruído porque a prática e as relações estabelecidas na escola mudam de forma dinâmica. A cada momento, surgem novos fatores, interferindo no atendimento desse ideário, definindo a exigência de formação de um novo consenso em torno das regras estabelecidas, garantindo que a educação atenda a todos em sua totalidade. A escola pública é o local em que o diverso se encontra; é, portanto, o lugar em que se chocam culturas, crenças, valores que se organizam em torno do processo de socialização, de preparação para o convívio com os outros e com o mundo do trabalho.

Para atender à dinâmica escolar e organizar a estrutura e o trabalho na escola, o projeto político-pedagógico exige um processo permanente de reflexão-ação-reflexão que o caracteriza como um projeto processo e produto. Como tal, necessita do estabelecimento de objetivos a serem alcançados e de estratégias para fazê-lo, precisa considerar como pilares a definição do tipo de cidadão que se quer formar e para que tipo de sociedade; a organização e a fundamentação da escola em princípios baseados na autonomia e igualdade; a existência de comunicação constante entre os membros da instituição, permitindo a exposição, discussão e proposição de objetivos coletivos e que o poder e as orientações teóricas e metodológicas estejam à disposição de quem efetivamente as constrói.

Ao ser definido como um projeto que prima pela formação do coletivo e pelo estabelecimento de consensos, ele tem que atingir a globalidade dos sujeitos da escola. A participação ampla dos sujeitos coletivos assegura a transparência das decisões e fortalece as pressões para legitimar e garantir os acordos estabelecidos

e, sobretudo, contribui para contemplar idéias que, de outra forma, não entrariam em cogitação. É clara a compreensão de que a reflexão, o diálogo, o respeito, a pluralidade de idéias e objetivos e a coordenação de esforços para encaminhar os problemas são construções valiosas a serem cultivadas, prezadas e transmitidas a todos os seus membros de maneira estruturada. Essa estrutura deve ser garantida desde o início no processo de construção do projeto político-pedagógico da escola que precisa, em suas diferentes fases, dar conta de responder a essas expectativas.

A escola não é uma instituição totalmente autônoma, serve a um propósito, possui obrigações, precisa atender a uma comunidade e prestar contas do trabalho que desenvolve. Segundo B.B. Teixeira (2000, p. 260), cada comunidade se organiza em torno do atingir objetivos e valores comuns e constitui-se enquanto processo constante de construção. Dentro da organização busca a vinculação dos sujeitos e práticas desenvolvidas ali com as pessoas beneficiadas pelos serviços oferecidos pela escola; sendo assim, há uma variação na composição das comunidades escolares que são definidas de acordo com a inserção e o sentimento de pertencimento de cada grupo de indivíduos. Quanto maior for esse sentimento de comunidade, maior será o processo de identificação do grupo e maior será seu poder de organização e reivindicação.

Em resumo, poderíamos afirmar que a elaboração do projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias e buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns, definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, indispensável para que a ação coletiva produza seus efeitos.

2.2 - O projeto político-pedagógico no PROCAD.

O Projeto de Capacitação de Dirigentes das Escolas Públicas (PROCAD) foi aqui incluído como material de análise por ser um projeto (de participação obrigatória) destinado à formação continuada dos dirigentes das escolas públicas do estado de MG e por conter orientações referentes à construção do projeto político-pedagógico da escola. Através da análise baseada nas oito categorias definidas, anteriormente, objetiva-se verificar se a produção dos autores está de acordo com o que consta nos textos deste material e qual é a visão apresentada nesses textos sobre o projeto político-pedagógico da escola.

O PROCAD foi desenvolvido através de uma parceria entre o Governo de Minas Gerais e o Banco Mundial, sendo parte integrante do Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental (ProQualidade). Como vimos, o ProQualidade foi um programa de suporte para as mudanças ocorridas durante a reforma em Minas Gerais que tinha como objetivo central a

eliminação do “fracasso escolar”, isto é, a redução dos índices de repetência e evasão, interpretados como indicadores de ineficiência do sistema. A preocupação fundamental foi à busca de maior eficiência e racionalidade administrativa; por isso, elegeu o fortalecimento da gestão da escola, o seu gerenciamento, como prioridade (OLIVEIRA, 2001, p. 115).

O discurso da qualidade total, advindo do setor produtivo, é introduzido no trabalho pedagógico da escola. Decorre daí que o “programa de reformas desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) provocou mudanças significativas na configuração de suas redes escolares, no atendimento e matrícula, na estrutura administrativa do sistema e na composição do quadro de pessoal” (OLIVEIRA, 2001. p 114).

O PROCAD objetivava assegurar a melhoria do ensino por meio da formação e do desenvolvimento de uma gestão competente para as escolas públicas. O projeto foi desenvolvido em duas fases distintas, contando com diferentes orientações governamentais. A primeira ocorreu, em 1998, durante o mandato do Governador Eduardo Azeredo e a segunda denominada “Fase Escola Sagarana” ocorreu em 2001, durante o governo de Itamar Augusto Cautiero Franco. De acordo com o volume 1, da primeira fase do Programa, o PROCAD objetivava capacitar os “gestores da escola pública de modo a permitir-lhes o exercício eficiente e eficaz do gerenciamento escolar, de forma tal que sejam capazes de liderar o processo de planejar o desenvolvimento da escola; de implementar o planejamento; acompanhar e avaliar as ações planejadas e executadas.” (MINAS GERAIS, 1998, p.5) e tinha como meta atingir cerca de 15.000 dirigentes de escolas públicas, abarcando o universo de diretores, vice-diretores e coordenadores de escolas, tendo um total de 180 horas de capacitação.

Já o PROCAD - Fase Escola Sagarana (2001, v.1, p.9) propunha uma formação para o dirigente caracterizada, principalmente, pelo desenvolvimento das competências de: criar um ambiente de valorização da identidade cultural e das experiências dos integrantes da comunidade escolar; atuar, democraticamente, na gestão escolar; ancorar a proposta de gestão democrática no processo contínuo de elaboração/reelaboração do projeto político-pedagógico da escola; coordenar a organização do trabalho pedagógico em sua escola; coordenar a definição de um sistema de avaliação da aprendizagem adequado às novas formas de organização do trabalho; coordenar o aperfeiçoamento dos aspectos pedagógicos da escola.

Os textos do PROCAD – fase1 foram divididos em 5 volumes que tratam: dos fundamentos e pressupostos do programa, da apresentação das políticas públicas

desenvolvidas no Estado de Minas Gerais, da discussão do plano de desenvolvimento da escola, da sua gestão pedagógica, de patrimônio, financeira e administrativa. O PROCAD - Fase Escola Sagarana contém 6 guias de estudos que versam sobre: Relacionamento Interpessoal na Escola, Projeto Político-Pedagógico da Escola, Democracia na Escola, Organização dos Tempos e Espaços Escolares; Diretrizes Curriculares da Escola Sagarana e Avaliação de Desempenho e Progressão Continuada.

A leitura dos textos das duas fases do PROCAD permite inferir algumas considerações a respeito do projeto político-pedagógico da escola; para tanto, o texto será dividido em sub-itens que irão conter as mesmas categorias usadas para a análise da produção bibliográfica sobre o assunto, essas categorias agrupam termos para definição do que é ou deveria ser esse projeto. Só serão considerados os textos que fazem referência direta ao projeto político-pedagógico.

Tal projeto concebido pelos autores estudados não é discutido no material da primeira fase do PROCAD, dando-se grande ênfase ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE, fato esse que pode ser justificado pelas orientações recebidas pelas escolas da Secretaria de Estado da Educação que divulgou, em 1997, um conjunto de orientações destinadas à construção e operacionalização do PDE e também a proximidade de aprovação do texto da LDB que trazia como exigência a construção do PPP que poderia ainda não ter sido bem entendida pelos educadores. O fato é que o material não apresenta uma definição clara do que seria o projeto político-pedagógico da escola, sendo que em alguns casos é visto como um documento distinto do PDE e, em outros casos, afirma-se que o PDE e o PPP são sinônimos, representando ambos o mesmo documento de orientação e planejamento para a escola, o que é evidenciado nos trechos abaixo.

A autonomia da escola vem sendo incentivada através do estímulo à elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola e do Projeto Pedagógico, instrumentos de gestão que definem as ações a serem desenvolvidas durante determinado período. (GOULART P1, 1998 v.1, p.14¹⁴).

As escolas públicas são incentivadas a criar formas democráticas e participativas de decisão e de gestão. Com isso, poderão assumir progressivamente a autonomia, traduzida na Proposta Político-Pedagógica ou Plano de Desenvolvimento da Escola. (GONÇALVES; MACHADO, P1, 1998, v. 2, p. 26).

O projeto pedagógico (ou proposta pedagógica ou plano de desenvolvimento educacional) expressa a autonomia da tarefa educativa como um todo. (CURY ,P1, 1998, v.1 , p. 23)

A ambigüidade apresentada no texto do PROCAD 1 sobre a determinação do que seria o projeto político pedagógico da escola e o seu Plano de Desenvolvimento, faz com que, neste trabalho, sejam ponderadas para a análise todas as considerações feitas aos dois documentos. Já o PROCAD – Fase Escola Sagarana, concebe o projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola como documentos distintos, contendo cada um conteúdos e funções distintas dentro da unidade escolar.

2.2.1 - Pré-requisitos e condições para a construção do projeto político-pedagógico da escola

Assim como evidenciado pelos autores vistos anteriormente, o material do PROCAD – fase 1, também apresenta a dimensão política e pedagógica como pressupostos básicos para construção do PDE/PPP da escola.

¹⁴ Para facilitar a identificação dos textos no PROCAD 1 e PROCAD – Fase Escola Sagarana usaremos os termos P1 e P2 para denominar as respectivas fases do programa.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), pressupõe o atendimento as dimensões:

- POLÍTICA: - no sentido de procurar atender aos fins definidos pelo Estado na formulação das políticas públicas, de um lado, e, de outro lado, no esforço de articulação dos valores, crenças e idiosincrasias presentes em todo o grupo humano, o que exige habilidade de negociação para atingimento dos resultados esperados.

- PEDAGÓGICA – enquanto sistematização e intervenção na realidade resgatando a natureza mais profunda da etimologia da palavra “pedagogo”, que significa “aquele que conduz o aluno” em direção a alguma coisa, iluminada pelo já mencionado caráter político. (SANTOS, P1, 1998, v. 1, p.56).

Fato que ocorre também no texto do PROCAD – Fase Escola Sagarana (Gadotti, P2, 2001, v. 3, p.33). De acordo com o autor, a consciência do projeto político-pedagógico de uma escola mede-se, sobretudo, pela sua “**qualidade política**”, isto é, pelos sonhos, utopias, que ele traduz tanto em relação à escola quanto em relação à sociedade que se quer construir. Antes de educar, nós, educadores, perguntamo-nos para que sociedade, para que país, para que mundo queremos educar. Essas são as perguntas principais a que um projeto pedagógico responde.

O projeto político-pedagógico não nega o instituído na escola, aproveita o existente para propor uma nova direção, um novo rumo. “Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político (...) e, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola” (L.H.G.TEIXEIRA, P2, 2001, v.2, p.5). Elaborado coletivamente, consubstancia uma cultura democrática.

A dimensão política do projeto político-pedagógico exposta no PROCAD – fase Escola Sagarana aproxima-se mais da dimensão política apresentada pelos autores já que a política se faz também na definição dos fins a serem visados pela escola e pelo projeto. Ressalta no contexto a decisão coletiva sobre os rumos

tomados por ambos para atingirem os ideais traçados. O que se observa no PROCAD – fase 1 é uma tentativa de aproximação das decisões políticas tomadas no projeto com a implantação das políticas públicas elaboradas pelo Estado, não que essa relação não seja considerada pelos autores e pelo texto do PROCAD 2, o que ocorre é uma inversão de prioridades, enfatizando-se primeiro a participação e formação do coletivo escolar nas decisões relativas à instituição para, a partir daí, proceder a análise e à observância das políticas públicas destinadas à educação.

As dimensões política e pedagógica fortalecem-se, constituem-se em torno do projeto, considerando, entre outros, a necessidade de valorização dos profissionais atuantes na instituição com a implantação de um plano de carreira, o oferecimento de educação continuada e de outros processos de capacitação; a definição e o conhecimento da função da escola, compreendendo a diversidade humana; a necessidade de garantia da participação e do processo democrático na construção do projeto, mantendo a coerência entre o sonho e a realidade; a democratização da estrutura de poder, propiciando o desenvolvimento de uma gestão democrática para a escola.

Essa democratização da gestão não é uma tarefa fácil de se realizar, porém dela decorrem todas as outras modificações porque exige uma “mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. (...) Implica que a comunidade, os usuários da escola sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais.” (GADOTTI, P2, 2001, v.3, p.36). Ao assumir essa posição, a comunidade cria possibilidades de construção de um projeto político-pedagógico, embasado nas demandas locais, que são os pilares de definição da qualidade do ensino oferecido nas escolas.

A afirmação de que a Escola Sagarana tem sua proposta político-pedagógica alicerçada em 4 eixos: garantia de acesso e permanência dos estudantes na escola; projeto político-pedagógico de qualidade para todos; valorização dos profissionais e da gestão democrática da escola; valorização dos profissionais da educação (FÉRES, P2, 2001, v.3, p.18), possibilita o fortalecimento das dimensões política e pedagógica desse projeto, permitindo mesmo que ainda apenas no discurso, o estabelecimento das bases para a construção de uma escola democrática, inclusiva, autônoma.

2.2.2 - Definição do que seria o projeto político-pedagógico da escola.

O PROCAD – fase 1 (SANTOS, 1998, v. 1, p. 56) define o PDE/PPP da escola como sendo aquele que implica em uma ação coletiva, política e pedagógica, se constitui no resultado de reflexões - processo da comunidade escolar em torno de prioridades que geram os objetivos, metas, estratégias e, conseqüentemente, a avaliação, materializando os princípios de igualdade, pluralidade, gratuidade, democracia, qualidade e profissionalismo.

O projeto pedagógico torna-se, pois, um momento privilegiado no qual a escola se faz consciente de si e de suas finalidades, o projeto pedagógico resume em si, naquela escola, as finalidades maiores da educação, as normas comuns nacionais, as normas específicas do sistema ao qual a escola pertence é a marca registrada, própria, identificadora daquela mesma escola. O projeto pedagógico é a encarnação da escola, na escola e daquela escola na perspectiva da educação enquanto serviço público. No caso, deve conter os valores em vista das funções específicas da escola que, institucionalmente, está voltada para o direito ao saber e o direito de aprender a saber. (CURY, P1, 1998, v.1, p.23).

De acordo com o PROCAD - fase 1 (SANTOS, P1, 1998, v. 1, p.73), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PPP) possui uma tripla dimensão – vivenciar, elaborar e registrar – pressupondo um *feedback* contínuo, marcando presença e espaço. É um plano processo que, como tal, não pode ficar simplesmente no papel, tem que ser implementado.

O PROCAD – fase Escola Sagarana compreende o projeto político pedagógico da escola como um projeto-processo que implica, acima de tudo, na utilização de um certo referencial teórico-filosófico e político. Não fica apenas no referencial, envolve estratégias e propostas práticas de ação. Para educar não basta apenas indicar um horizonte e um caminho para se chegar lá. “É necessário indicar como se chega lá e fazer o caminho juntos.” (GADOTTI, P2, 2001, v.3, p.32).

Figura entre os diferentes textos do PROCAD e no discurso dos autores uma visão de projeto como processo, sendo necessária a participação de toda a comunidade escolar na condução desse.

2.2.3 - Sujeitos que devem participar de sua elaboração

Os textos das duas fases do PROCAD não enfatizam a definição dos sujeitos que devem participar da elaboração do político-pedagógico da escola. Nota-se, que em ambos os PROCADs e autores consideram que esse deve ser construído coletivamente. Essa construção coletiva provoca a geração de conflitos, não de desgoverno. Numa escola democrática há interesses e propostas diferentes e, apesar de cada indivíduo ou grupo “desejar reconhecimento e poder tanto quanto os demais, pode-se negociar, pode-se chegar a um pacto, garantindo o respeito às regras fundamentais – às leis, regimentos – que sustentam as instituições” civilizadas.” (ARAÚJO, P2, 2001, v.1, p.85). Esse pacto proporciona a convivência

entre a divergência e a cooperação; que o uno dialogue com o diverso; que as diferenças e divergências convivam com a fraternidade mesmo que essa não seja permanente.

No PROCAD – fase 1 encontramos a determinação de que cabe ao Colegiado Escolar, eleito democraticamente e representativo dos diferentes segmentos presentes na instituição escolar, a tarefa de “participar da elaboração, avaliação, reformulação e do acompanhamento do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e comprometer-se com a sua implementação.” (ALBANO, 1998, v. 2, p.105). Essa elaboração deverá envolver inicialmente

todos os membros de uma comunidade escolar. Uma de suas características básicas é constituir-se num processo eminentemente participativo. A equipe de planejamento de um projeto deve envolver a direção da escola, os professores, os alunos, os pais e membros da comunidade. Se esses vários segmentos da instituição escolar não participarem ou não se comprometerem com sua elaboração execução, existem poucas possibilidades de que seja implementado e, caso isso ocorra, terá poucas possibilidades de êxito. (PIMENTEL, 1998, v.1, p.84).

Na concepção da Escola Sagarana,

o projeto político pedagógico deve ser construído coletivamente, isto é, com a participação democrática da comunidade escolar (...). A participação efetiva supõe a convivência com a pluralidade de idéias, com a discordância, com o conflito e a garantia do poder de decisão. É assim que a proposta da Escola Sagarana entende que se deva dar a participação, para que o discurso da construção coletiva se transforme em prática permanente. (FÉRES, P2, 2001, v.3, p.20).

A imprecisão, no PROCAD 2, na definição dos sujeitos que devem participar da elaboração do projeto político-pedagógico não se apresenta como positivo, visto que, poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas antidemocráticas nos processos de tomada de decisão e distribuição de tarefas e responsabilidades no

interior da escola. É necessário definir, em cada unidade escolar, os sujeitos que formarão o seu coletivo e que, conseqüentemente, participarão da elaboração do projeto pedagógico. Dentre esses sujeitos estão os pais de alunos que devem ser convocados a caminhar junto com a escola, buscando suas responsabilidades e organizando-se para agir e ao dirigente resulta a responsabilidade de liderar esse processo de integração da família com a escola, buscado a continuidade e a transformação das relações estabelecidas, criando espaços concretos de crescimento para toda a comunidade escolar.

2.2.4 - Como deve se dar seu processo de elaboração

Nos textos dos dois PROCAD o processo de elaboração do projeto político-pedagógico deve contar com a estratégia do planejamento participativo¹⁵, que possibilita o envolvimento e a participação de toda comunidade escolar. O movimento de ação-reflexão-ação desse projeto está em constante construção, mobilizando o coletivo em torno da transformação da escola. Os passos seguintes serão sempre definidos de acordo com a análise e a reflexão das ações empreendidas.

Segundo o PROCAD – fase 1 (ALBANO, 1998, v.2, p.106) o Plano de Desenvolvimento da Escola (PPP) é um instrumento através do qual a direção da escola e a comunidade estabelecem os objetivos, metas e condições favoráveis para alcançar o que está sendo proposto. É por meio dele que o **planejamento participativo** (que deve ser adotado pela instituição escolar) se concretiza na comunidade escolar. Quanto mais os membros da comunidade se identificarem com

¹⁵ Tema já explorado nos trabalhos de FERREIRA (1985) e GANDIN (1994).

o projeto e como comunidade, maiores serão as possibilidades de alcançarem seus objetivos, para atingi-los e assegurar a participação coletiva e significativa dos sujeitos, faz-se necessário atentar para o desenvolvimento de esforços visando garantir que na escola ocorra de acordo com PROCAD – fase 1 (SANTOS, 1998, v. 1, p.73) a participação coletiva na elaboração do diagnóstico, na seleção de prioridades, objetivos e metas; a utilização adequada da metodologia de planejamento participativo; a escolha coletiva das ações viáveis e possíveis em cada setor; a elaboração conjunta das regras de trabalho; a garantia da visão global do plano em cada momento a ser realizado; a melhoria dos meios de comunicação dentro da escola; clima de auto-estima e conhecimento dos valores do grupo; o gerenciamento positivo de situações de conflito; valorização das contribuições de cada indivíduo; incentivo à livre expressão de idéias etc.

A construção coletiva do projeto político-pedagógico da Escola Sagarana

passa, necessariamente, pelo **planejamento participativo**. Isto significa que a participação dos profissionais da educação e outros segmentos da comunidade deve-se efetivar em todas as etapas de elaboração e execução do projeto, sem perder de vista as especificidades do trabalho escolar. Os professores, especialistas e servidores não se devem preocupar apenas a respeito do “como fazer, ou” o com que fazer “devem preocupar-se também com” o que fazer “e” para que fazer. (FÉRES, P2, 2001, v.3, p.20).

Projetar significa lançar-se para frente, é uma ação intencional constituída por dois momentos: o de concepção e o de implantação e, de acordo com Gadotti (P2, 2001, v.3, p.38), durante esse processo, deve apoiar-se no desenvolvimento de uma consciência crítica; no envolvimento das pessoas; na participação e na cooperação das várias esferas do governo; na autonomia, responsabilidade e criatividade com o processo e com o produto do processo. Deve levar em conta que a maior preocupação da escola deve ser a melhoria do atendimento ao aluno; partir da

avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todos os segmentos escolares; ser considerado como processo inconcluso, passível de mudanças; proporcionar a melhoria da organização administrativa, pedagógica e financeira da escola, ser elaborado em termos de médio e longo prazo; garantir a avaliação periódica da ação planejada, visando ao redimensionamento das propostas.

O projeto político-pedagógico deve:

ocupar a centralidade das preocupações dos agentes escolares, porque é nele que serão definidas as metas e os objetivos, bem como as estratégias, os métodos, as técnicas e os procedimentos para sua concretização. Tudo o mais, todos os recursos materiais e humanos, serão mobilizados em função da execução do projeto político-pedagógico da escola. Alias, essa mobilização é permanente, porque o projeto não é um “pacote”, uma estrutura mutável, mas um permanente processo de formulação das políticas escolares e dos mecanismos e instrumentos de sua realização concreta. (ROMÃO, P2, 2001, v.3, p.55).

À Direção da escola cabe a tarefa fundamental de criação de espaços e tempos de encontro entre as diversas pessoas do universo escolar e entre as diversas áreas do conhecimento para que, através do trabalho coletivo, cada um possa repensar sua identidade, sua prática, sua base teórica e metodológica, sendo necessário repensar toda a estrutura de organização e funcionamento da escola, ao questionar o isolamento e ao recuperar a coesão que permite o diálogo entre as diferentes áreas e sujeitos da escola na formulação de sua proposta político-pedagógica.

2.2.5 - Sobre que temas deve tratar

São apresentadas estruturas diferentes para o projeto político-pedagógico nos textos dos dois PROCADs, todavia isso não se resume apenas a uma questão de

estilo, envolve orientações das políticas educacionais desenvolvidas em cada período. Inicialmente, na fase 1, o objetivo era o de adequação do projeto aos prazos e orçamentos, dando prioridade à visão da escola como uma **organização** e, como tal, possuidora de objetivos prévios a atingir, com pessoas determinadas ocupando funções e tarefas específicas. “como organização, a escola deve ser bem administrada, no sentido das verbas, do quadro de profissionais, da merenda escolar, das reformas do imóvel etc.” (ARAÚJO, P2, 2001, v.1, p.72). Na fase seguinte, há uma preocupação com o fortalecimento da gestão democrática da escola e com a discussão do referencial teórico que o sustenta. A escola é vista como uma **instituição** que “pauta por um conjunto de valores, costumes, crenças, padrões éticos, etc. Tais padrões têm uma importância essencial para as práticas educativas.”(ARAÚJO, P2, 2001, v.1, p.72). A educação não se faz por produção em série, ela é processo, valoriza a singularidade de cada aluno e o seu processo de modernização precisa estar a serviço da escola como instituição, como podemos ver no texto de Araújo (P2, v.1, p.72), embora organização e instituição caminhem juntas, elas têm características distintas. Um administrador moderno pode querer em nome da **qualidade total** eliminar os valores importantes para a comunidade escolar, no entanto uma boa escola não tem nada de ‘total’, deve ser um espaço de democratização, de decisões e ações, já que os conflitos não podem ser abafados, eles fazem parte do projeto político-pedagógico da escola, pois esse é um processo de constante aprimoramento.

Essa visão de organização é explicitada na PROCAD – fase 1 quando se afirma que no processo de implementação do PDE/PPP é necessário atentar para a distribuição de responsabilidades, para os prazos e para o orçamento, uma vez que, a elaboração do projeto envolve

uma série de procedimentos que se articulam e se apresentam numa seqüência que não pressupõe linearidade, mas coerência entre as etapas. São eles:

- Diagnóstico da situação da escola
- Definição do problema prioritário, objeto do projeto
- Objetivos e metas a serem alcançadas
- População beneficiada
- Análise de alternativas para a escolha de estratégias
- Ações e tarefas
- Distribuição de responsabilidades
- Orçamento do projeto
- Cronograma de execução
- Avaliação e monitoramento. (PIMENTEL, 1998, v. 1, p.84).

Já no texto do PROCAD – fase Escola Sagarana - evidencia-se a visão de escola como instituição, ao se estabelecer as etapas de construção do projeto político-pedagógico da Escola Sagarana que, de acordo com Gadotti, envolve (P2 2001, v.3, p.34): a discussão do marco referencial; o conhecimento da realidade da escola e do seu entorno; a definição dos objetivos a serem alcançados; a indicação das ações que se pretende desenvolver para alcançar os objetivos; a avaliação constante do trabalho desenvolvido. Pode também incluir os seguintes temas:

- As finalidades da escola
- A estrutura organizacional
- As relações de trabalho
- A relação aluno/professor
- Os processos de decisão
- A organização do tempo escolar
- Os conteúdos curriculares
- Os procedimentos didáticos
- A linha metodológica da ação pedagógica
- As estratégias de trabalho
- A avaliação da aprendizagem e da instituição
- As atividades de lazer e de convívio social etc. (GADOTTI, P2, 2001, v.3, p.34).

2.2.6 – Como se dá seu processo de avaliação e reelaboração

No PROCAD – fase Escola Sagarana - não há menção de como se daria o processo de avaliação do projeto político-pedagógico da escola. De acordo com o

PROCAD - fase 1, (SANTOS, 1998, v.1, p.76), a avaliação incide sobre a pertinência do texto produzido e sobre seu processo de implantação. Em relação ao texto produzido, são considerados os aspectos relativos à forma (clareza, coerência, redação etc.) e ao conteúdo (diagnóstico significativo, distribuição de responsabilidades, escolha adequada das ações etc.) e quanto ao processo de implantação devem ser observados e avaliados os seguintes itens: “prioridades alcançadas; fatores dificultadores; imprevistos surgidos; aprendizagens feitas; fatores facilitadores; mecanismos de grupo adotados; estrutura dos meios de comunicação; sensibilidade e participação conseguidas; setores mais sensibilizados; o que continuar, o que manter; melhorias obtidas no processo de ensino e de aprendizagem”.

2.7 - Como se articula com os outros documentos da escola.

A ambigüidade apresentada no texto do PROCAD – fase 1 sobre a definição do que seria o projeto político-pedagógico da escola, mantém com o PDE uma relação de interdependência.

O primeiro caso de apresentação da relação entre o Regimento e o projeto político-pedagógico/PDE, no PROCAD 1 pode ser evidenciado nessa passagem:

O projeto pedagógico (ou proposta pedagógica ou plano de desenvolvimento educacional) expressa a autonomia na tarefa educativa como um todo. Certamente tal tarefa abrange o regimento escolar, mas este é apenas condição administrativa do exercício da tarefa educativa e não a sua substância. (CURY, P1, 1998, v.1, p.23).

O segundo caso é evidenciado no trecho abaixo:

O Regimento Escolar é o documento que define os ordenamentos básicos no que se refere a estrutura, organização e funcionamento da escola. Deve expressar as intenções do grupo de profissionais, quanto à escola que se quer e a educação que se deseja oferecer. Sua elaboração cabe à escola, como expressão efetiva de sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, devendo ser aprovado pelo seu Colegiado, no caso da escola pública, e homologado pelo órgão da administração de ensino a que o estabelecimento esteja jurisdicionado. (...). A **Proposta Pedagógica da Escola** (ou Plano de Desenvolvimento da Escola) integra-se ao Regimento Escolar, constituindo sua parte mais importante contém os objetivos educacionais definidos coletivamente e indica a forma de operacionalizá-los. Expressa, portanto, um compromisso coletivo com o trabalho pedagógico e administrativo da escola como um todo. Propõe a concretização da filosofia educacional da comunidade escolar, devendo por isso ser gestada no interior da escola, no próprio dinamismo de sua ação-reflexão-ação. (...). (GONCALVES; MACHADO, P1, 1998, v.2, p.33).

O PROCAD – fase Escola Sagarana - afirma que o Regimento Escolar dispõe “sobre todas as decisões dos segmentos escolares em relação às diferentes atribuições e competências administrativas, financeiras e pedagógicas da escola” (GADOTTI, P2, 2001, v.3, p.35), cabendo ao projeto político-pedagógico a função de fornecer os elementos para sua elaboração. E mais, afirma que todo o conteúdo do Regimento deve ser elaborado, coletivamente, de acordo com os seguintes passos: “estudo das Diretrizes e Bases da Educação Nacional; estudo das políticas do Estado de Minas Gerais para o ensino ministrado pela escola em questão; levantamento e estudo das expectativas da comunidade em relação à escola; construção do projeto político-pedagógico da escola; elaboração do Regimento escolar” (ROMÃO, P2, 2001, v.3, p.55).

O Regimento é definido como a lei que rege a escola e como tal deve refletir o seu projeto político-pedagógico. Ele seria então:

um conjunto de normas que regem as relações intra e extra-escolares, devendo ser decorrente do projeto político-pedagógico da escola e dispor sobre as intenções educativas da escola, as atribuições e competências dos ocupantes das diferentes funções, os

órgãos colegiados existentes e as normas administrativas, financeiras, disciplinares, para o funcionamento da instituição. (P2, 2001, v.3, p.8).

De acordo com o PROCAD - fase Escola Sagarana - o Regimento Escolar registra as implicações dos princípios aceitos e das decisões, coletivamente, tomadas sobre os aspectos estruturais da instituição que persistem por períodos relativamente longos e o Plano de Desenvolvimento da Escola é o instrumental que permite a implementação efetiva das propostas do projeto político-pedagógico, oferecendo, assim, em conjunto, referencial para a organização do trabalho escolar, dos currículos e das práticas pedagógicas. O PDE é visto como consequência do projeto pedagógico, sendo impossível pensá-lo sem a explicitação deste. “Uma proposta de PDE que dispense a definição prévia de um projeto político-pedagógico supõe, na verdade, uma visão de escola tecnicista, simples prestadora de serviços, cujos problemas se resolvem pelas simples melhoria dos processos gerenciais.” (MACHADO, P2, 2001, v.3, p.104).

2.2.8 - Qual a sua utilidade e contribuições para a democratização da educação

Prevalece no PROCAD – fase 1 a idéia de Plano de Desenvolvimento da Escola (projeto político-pedagógico) como processo “dinâmico que nunca está acabado, representando a concretização dos anseios da educação de uma sociedade em mudança.” (GONÇALVES; MACHADO, P1, 1998, v.2, p.34). Cabe perguntar agora para onde se encaminha essa mudança. O que se percebe na leitura dos textos desse PROCAD é que os dirigentes estão recebendo uma formação técnica para o gerenciamento da escola, prevalecendo as orientações

referentes à utilização e ao manuseio dos instrumentos e propostas oferecidos pelos pressupostos do modelo de qualidade total da educação. Apesar do discurso sobre a distribuição de responsabilidades, acaba não se distribuindo poder e o dirigente passa a ser visto como o gestor, animador, formador, controlador e avaliador, reforçando a concentração do poder decisório e das responsabilidades em relação aos erros e acertos.

Para que a proposta pedagógica seja realmente democrática, não basta que tenha sido elaborada coletivamente, e sim que se oriente por critérios pedagógicos de uma educação inclusiva para a formação do cidadão.

A discussão de um projeto permite a comunidade escolar construir coletivamente, amplos consensos em relação à vida da escola. A partir do projeto, a escola pode tornar-se o prolongamento do projeto de vida de todos os que estão direta e indiretamente implicados por ela, principalmente os profissionais do ensino, os alunos e seus pais. O projeto político-pedagógico da escola pode representar a grande oportunidade que a comunidade tem para definir coletivamente o seu futuro. (GADOTTI, P2, 2001, v.3, p.33).

A educação inclusiva e democrática exige uma liderança pedagógica firme e consistente, visando cumprir seu objetivo de preparação do educando para atuar na vida social e no mundo do trabalho, firmando-o sobre os valores de solidariedade, justiça, liberdade, igualdade, diversidade e compromisso com o coletivo.

Algumas considerações...

Entre os autores que escreveram os textos do PROCAD 2 (Fase Escola Sagarana), referentes ao projeto político-pedagógico, nota-se que os trabalhos de Gandin (1994, 1983) têm presença considerável. São citados também os estudos de

Apple (1997); Padilha (2003) e Ferreira N. C. (1998) que, como Gandin, serviram de referencial teórico para este trabalho. Os autores também utilizam os pareceres e determinações estabelecidas pela SEE-MG relativas à construção do Plano de Desenvolvimento da Escola e de seu PPP. Destaca-se, o não aparecimento de referência aos trabalhos de Ilma Veiga, que vem há tempos se dedicando ao estudo do tema.

Os autores citam, freqüentemente, seus estudos e escritos precedentes e os trabalhos dos outros autores do PROCAD, buscando fornecer apoio para as afirmações que não podem ser tratadas, exaustivamente, ali. Diferentemente do que ocorre no PROCAD 1, não se verifica no PROCAD 2 contradições na definição de termos e conceitos relativos ao projeto político-pedagógico e ao Plano de Desenvolvimento da Escola. Esse fato pode ter derivado do processo anterior de realização de um Seminário que discutiu sobre a definição do que seriam esses documentos. E, como consta na apresentação do PROCAD 2, volume 3, p. 9, “a partir desse evento, então, foram feitos os convites aos autores que escreveram os capítulos dessa unidade, organizando-a em torno do processo de planejamento da escola.”

A observação dos dados coletados nos textos dos autores e dos PROCADs sobre o projeto político-pedagógico da escola permite que se façam algumas considerações sobre essa produção, de acordo com as categorias descritas neste projeto. Em relação à definição dos pré-requisitos e condições para construção do PPP, nota-se a existência de um certo consenso na determinação de que este exige uma reorganização da escola, baseada na gestão democrática e na liberdade de participação dos membros da comunidade escolar, visando ao fortalecimento da

dimensão política do trabalho pedagógico e o encaminhamento de práticas que primem pela formação integral dos educandos.

Em se tratando da definição do que seria o PPP da escola, prevalece a visão do projeto como processo derivado da formação de consensos e exige uma atividade permanente de reflexão-ação-reflexão com vistas a organizar e estruturar o trabalho na escola. Responsabiliza a comunidade escolar como um todo a participar da elaboração desse projeto e essa participação será mais efetiva e mais abrangente nas instituições escolares que se abrirem para a distribuição de poder e de responsabilidades entre os diferentes segmentos.

Como projeto coletivo, exige a participação da globalidade dos sujeitos, apoiando seu processo de elaboração no envolvimento, na cooperação, na autonomia, na responsabilização dos sujeitos com o processo educacional e com o produto formado a partir desse processo. Por esse motivo, além de figurar como uma ação participativa, o projeto pedagógico também precisa responder como projeto do coletivo, buscando conhecer e atuar sobre a realidade com vistas a recuperar a especificidade da escola, ao preparar o educando para a vida social e para o trabalho.

Dentre os autores, encontramos a proposição de que o projeto político-pedagógico deve tratar tanto do processo de ensino-aprendizagem quanto das questões institucionais e curriculares. Em seus textos (autores e PROCADs) percebe-se a proposição de que a construção do PPP deve conter a seguinte estrutura: definição do ideal a ser alcançado; elaboração do diagnóstico da situação da escola; definição dos objetivos e metas a serem alcançadas; indicação de ações a serem empreendidas a curto, médio e longo prazos; distribuição de responsabilidades e funções; levantamento dos custos e periodização das ações;

avaliação constante dos resultados obtidos em cada momento, visando à reorganização do trabalho.

O processo de avaliação constante do projeto apresenta-se como um fator importante na reordenação das ações, permitindo medir o grau de participação, envolvimento, interesse e responsabilização dos sujeitos. Ocorre que tanto nos textos dos autores quanto nos textos dos PROCADs pouca atenção foi destinada a essa etapa do projeto. A avaliação sempre foi encarada como atividade indesejável pelos educadores, por assumir, durante muito tempo, funções de punição e diferenciação dos sujeitos e essa visão pode estar sendo manifestada nesses textos através do silêncio, da omissão, todavia, a avaliação empregada no PPP deve ser uma avaliação diagnóstica de encaminhamento de ações que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas pelos autores e pelos sujeitos que vivenciam diariamente a escola para que se consiga conviver melhor com a crítica, com a diferença e a diversidade, de modo a favorecer o processo de democratização.

Tanto os autores quanto os autores do PROCAD 2 apresentam uma definição clara do que seria o projeto político-pedagógico, o Plano de Desenvolvimento e o regimento da escola. Ambos vêem o PPP como um documento amplo que determina os rumos a serem alcançados pela escola, cabendo ao PDE e ao Regimento instrumentalizar a implantação e o desenvolvimento do primeiro documento citado. Já o PROCAD 1 apresenta um discurso confuso sobre a determinação do que seriam esses documentos, ora os termos PDE e PPP são apresentados como um mesmo documento, ora são vistos como documentos distintos. Essa imprecisão pode ter sido causada por dois motivos: o primeiro se refere à proximidade da determinação de construção do PPP pela escola definida pela LDB o que, de imediato, pode não ter sido bem compreendido e interpretado pelos diferentes

segmentos educacionais que tinham a incumbência de elaborar “mais” um documento para a escola, retirando do projeto toda sua dimensão política, concebendo-o apenas como uma atividade técnica, instrumental; o segundo, alude à construção e organização dos textos do PROCAD 1 que não deve ter ocorrido de forma coletiva e integrada, em muitos momentos, encontramos conflitos de definições e concepções que não passariam despercebidas se elaboradas durante um processo de construção coletiva.

Em relação às contribuições e aos benefícios trazidos para a escola pelo projeto político-pedagógico, vimos que este se apresenta para os autores como um documento que permite a recuperação da legitimidade da escola, contribuindo para a construção e o fortalecimento de sua identidade e construção de projetos coletivos que poderão servir para orientar a formulação de políticas locais de educação. No texto do PROCAD 1, o projeto é visto como um processo concretizando anseios de uma sociedade mais democrática e, no PROCAD 2, compreende-se o PPP como um prolongamento do projeto de vida do coletivo escolar que firma valores de solidariedade, justiça, liberdade, igualdade, diversidade e compromisso com o coletivo. Percebe-se que a adoção do projeto político-pedagógico enquanto uma ação coletiva, participativa, democrática desenvolve um modo de viver a escola e na escola que propicia seu fortalecimento, enquanto instituição social, caminhando em direção à reivindicação e ao desenvolvimento de práticas de inclusão social, mas a vivência desse projeto coletivo inclusivo ainda requer da escola o rompimento com a cultura de isolamento, de não participação e de não distribuição de poder.

As políticas públicas educacionais desenvolvidas, atualmente, pela SEE-MG introduziram um novo termo para designar o projeto político-pedagógico da escola que passa a ser nomeado como o Plano de Desenvolvimento Pedagógico e

Institucional(PDPI) e também vem desenvolvendo uma política restrita de formação continuada de dirigentes escolares, nomeada de Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO). Esses dois projetos fazem parte do desenvolvimento do Projeto Escolas-Referência que, segundo documento publicado no site oficial da Secretaria (MINAS GERAIS, 2005), objetiva identificar e apoiar a sistematização e concretização dos projetos educacionais das escolas que se destacam nas suas respectivas comunidades, viabilizando sua interação com as outras escolas, objetivando criar uma rede de influências que irá levar essas escolas a oferecerem uma educação pública de qualidade.

De acordo com as orientações da SEE-MG, a reconstrução da escola pública de referência visa promover o “desenvolvimento pedagógico e institucional da escola; o desenvolvimento da gestão escolar; o desenvolvimento profissional dos educadores; o desenvolvimento da solidariedade e da cultura do trabalho colaborativo na rede de ensino.” (MINAS GERAIS, 2005). E para cumprir esses objetivos, o Projeto Escolas-Referência tem como elementos estruturadores três ações principais: elaboração do PDPI das escolas participantes, utilizando uma metodologia participativa; capacitação de gestores escolares por meio do Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares; implementação do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores - PDP.” (MINAS GERAIS, 2005). Para este estudo interessa-nos conhecer um pouco mais sobre o PDPI e o PROGESTÃO.

De acordo com a SEE-MG, o PDPI é um plano global de desenvolvimento da instituição escolar a ser elaborado e implementado por todas as escolas integrantes do Projeto Escolas-Referência,

devendo resultar de um processo de planejamento participativo. Sua construção envolve um conjunto de decisões e ações encadeadas e articuladas em um plano de ação comum, norteador da caminhada da comunidade escolar por um período de tempo determinado, na direção de seus objetivos (MINAS GERAIS, 2005).

Através da adoção do PDPI as escolas participantes do Projeto Escolas-Referência terão um atendimento específico na SEE-MG, durante os anos de 2004 a 2006, objetivando que o seu desenvolvimento ocorra de maneira mais autônoma e propositiva. “O PDPI deve, em síntese, ser reconhecido pela escola como um caminho comum a ser percorrido, passível de ser revisto e adaptado sempre que necessário, tendo em vista a realidade em constante movimento e a possibilidade de atuar sobre ela” (MINAS GERAIS, 2005). Espera-se com a elaboração participativa do PDPI oferecer subsídios para desenvolver as gestões democráticas das escolas, que também estão se apoiando no desenvolvimento do PROGESTÃO.

Ele deverá preparar o dirigente escolar e os outros profissionais do magistério que, futuramente, desejarem tornar-se gestores escolares para o processo de Certificação Ocupacional que será pré-condição para se submeter ao Processo de Indicação do Diretor e Vice-Diretor na rede estadual. Seu objetivo é o de

ampliar a capacidade dos educadores de gerenciar com competência as Escolas Estaduais, de liderar e conduzir a construção e operacionalização coletiva de uma proposta pedagógica comprometida com a aprendizagem do aluno e sua formação cidadã, no âmbito de um espaço democrático e autônomo (MINAS GERAIS, 2005).

Tem como um de seus objetivos específicos “contribuir para o desenvolvimento do perfil de liderança democrática comprometida, eticamente, com a gestão pública e com a implementação da Proposta Pedagógica da Escola” (MINAS GERAIS, 2005).

O Programa será coordenado em nível nacional pelo CONSED e contará com atividades presenciais (30% da carga horária total) e à distância (70% da carga horária total).

Percebe-se na leitura do material que o PDPI representa apenas uma nova nomenclatura para o projeto político-pedagógico da escola, entretanto figura como um novo documento a ser construído e desenvolvido de acordo com as orientações e sob a supervisão da SEE-MG. O próprio material do PROGESTAO não apresenta como objetivo capacitar os dirigentes escolares para construir o PDPI e, sim, o projeto político-pedagógico da escola. A pergunta que se apresenta ainda é a de como esse projeto será elaborado, visto que, a variação na determinação de nomenclaturas pode ocorrer de lugar para lugar, de gestão para gestão, o que precisamos é desenvolver esse sentimento de pertença, de responsabilização e de competência com o processo e com o produto da escola, oferecendo uma educação gratuita, inclusiva e de qualidade para todos.

2.3 - Dirigentes escolares em foco

Nesta fase do trabalho levantarei as bases legais que dão sustentação para o desenvolvimento da gestão democrática na escola pública, destacando as características esperadas do dirigente para que possa se adequar a este tipo de gestão. Terminarei apresentando os dados coletados nas entrevistas realizadas com os dirigentes escolares, buscando fazer um entrelaçamento das falas destes com a dos autores, autores e guias de estudo do PROCAD. Objetiva-se proceder à análise das inter-relações existentes entre os diferentes grupos, identificando as particularidades dos diferentes conteúdos, suas semelhanças e diferenças em

relação às 8 categorias dispostas para análise do projeto político-pedagógico da escola. Devido principalmente à extensão dos dados, será dado destaque a algumas sujeitos e outros serão apenas mencionados, apesar de termos clareza de que todos constituem os universo da pesquisa.

Cabe destacar ainda que a separação dos sujeitos da pesquisa em grupos distintos apresenta-se apenas como um recurso que vem facilitar a disposição e análise dos dados, na realidade, eles estão entrelaçados, ou seja, a prática dos dirigentes escolares manifesta-se como campo de estudos para autores e autores que, por sua vez, produzem material teórico que influencia o pensamento e a prática dos educadores e dos demais autores por meio de estudos e cursos de capacitação.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fornece orientações para a organização da educação no país e traz nos artigos 3 e 14 determinações sobre os princípios de gestão democrática para a escola:

Art.3. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(...)

VII – gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Posta na legislação, a gestão democrática precisa lançar mão de recursos que permitam a sua concretização. A eleição de dirigentes foi vista como um importante instrumento de favorecimento desta prática, contudo, apenas a eleição direta não efetiva uma gestão democrática na escola. Ao lado de ser resolvida a

forma de provimento do cargo, é preciso ressaltar que o candidato tem que estar apto a equilibrar a competência técnica e administrativa e a sensibilidade política.

A gestão democrática, definida nos artigos 3 e 14 da LDB, também precisa conviver e favorecer a participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão na escola. Cabe ao dirigente escolar coordenar essa tarefa de modo a favorecer a democratização das relações existentes no interior da escola, propiciando a participação na análise, discussão e deliberação a respeito da proposta educacional a ser concretizada, mediando uma prática pedagógica condizente com as necessidades e interesses da população atendida, tarefa esta que não é fácil de ser realizada. O dirigente precisa compatibilizar dois pólos de conflito, de um lado precisa responder às exigências burocráticas e administrativas impostas pelos demais órgãos do sistema e, do outro, à prática e às necessidades educativas que urgem ser atendidas no interior das escolas.

A participação tanto dos profissionais da educação quanto da comunidade também não é algo simples de ser conseguido. Teixeira (2004, p. 188) apresenta no Relatório da Pesquisa: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Escolas Públicas de Juiz de Fora*, uma série de estudos¹⁶ sobre a constituição e atuação dos colegiados. Dentre suas observações destaca que os colegiados de escola se tornaram mais um instrumento de gestão do que um espaço de discussão dos assuntos propriamente pedagógicos da escola. Apesar de todos os entraves, o colegiado é identificado como um espaço à participação.

¹⁶ Gestão Colegiada e Qualidade de Escola (MATTOS, 1996a e 1996e; Organização e funcionamento do colegiado nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais no triênio 92-94 e seu impacto na comunidade escolar (MATTOS, 1996d); Autonomia escolar: uma estratégia de avaliação (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO – FJP, 1995). Colegiado: a comunidade dentro da escola BANCO MUNDIAL (1995).

Teixeira (2000, p 146), ao mostrar alguns dados da pesquisa *Autonomia escolar: uma estratégia de avaliação* desenvolvida pela Fundação João Pinheiro, em 1995, aponta que a participação apresenta-se de forma distinta entre os diversos grupos de sujeitos que formam o colegiado escolar. Quando perguntados sobre a relação entre qualidade de ensino e instituição dos colegiados, são justamente os “alunos, pais e funcionários que, nesta ordem, respondem “sim” à influência do colegiado sobre a melhoria da qualidade de ensino” (p. 151).

Exatamente esses segmentos que, tradicionalmente, não participavam dos debates relativos ao processo educativo e à gestão da escola. Se a escola mineira já havia experimentado formas colegiadas anteriores à criada pela Resolução nº 4.787/1983 (cf. MATTOS, 1996a), não só não contavam com presença de pais e alunos como membros efetivos votantes, mas também 151 relegavam os funcionários a uma condição de executores das decisões tomadas pela direção da escola ou por especialistas em assuntos educacionais – estes muitas vezes ligados aos órgãos centrais do sistema educacional. O colegiado oferece a pais e alunos, principalmente, e aos “grupos comunitários” ou “parceiros”, que quiçá venham a ter assento novamente nesse órgão se recuperados os termos da Resolução nº 4.787/1983, um *lugar* em que podem vir a influir efetivamente para dar uma certa “cara” para a escola. (TEIXEIRA, 2000, p 151)

Já os professores e a direção da escola apresentam percentuais inferiores de respostas positivas a esta relação. Para a autora, eles podem ser situados do outro lado “da mesma moeda”. “Ainda que valorizem o colegiado – não há prova nenhuma em contrário –, a importância que essa estrutura tem para eles pode ser menor que para os outros segmentos.” (Teixeira, 2000, p 152).

De acordo com a autora isso se dá por diversos motivos, dentre eles destaca:

Por um lado, porque não representa propriamente uma novidade para eles a participação em formas colegiadas de gestão ou debate pedagógico. As experiências de conselhos ou congregações anteriores ao período do CME sempre contaram com a participação dos professores e diretores de unidades de ensino. Além disso, sua organização em sindicatos e associações acaba

suprindo, mesmo que parcialmente para alguns, sua necessidade de debate e troca de experiências, ou mesmo de influir nos rumos das políticas educacionais. Por outro lado, porque sua competência em assuntos educacionais confere-lhes a função de organizar o processo educativo, segundo os saberes – julgados os melhores – próprios de suas profissões. A posse dessa perícia não só insula o debate pedagógico dentro do próprio grupo, como cria uma certa resistência a opiniões que não tiverem a mesma validade. (Teixeira , 2000, p 152)

A participação dos pais apresenta-se como importante nos momentos de angariar recursos para a escola. De acordo com a pesquisadora, “Fazer com que os colegiados se tornem efetivamente espaços de discussão de temas pedagógicos por toda a comunidade escolar, para construir uma proposta pedagógica democrática, exige uma mudança de cultura, o que certamente dura muito tempo (...). (Teixeira, 2004, p. 182).

Os dados fornecidos pelas entrevistas com dirigentes de escolas estaduais localizadas na cidade de Juiz de Fora permitiram caracterizar os estabelecimentos de ensino pesquisados em relação ao número de alunos, professores e funcionários, em relação aos turnos de funcionamento e séries atendidas e finalmente sobre o espaço físico da escola. Permitiram também caracterizar o dirigente escolar no que se refere ao tempo de exercício do magistério, tempo de trabalho na escola e na direção da escola (incluindo a forma de admissão dos mesmos ao cargo), grau e condições de escolarização dos mesmos, além de sua participação nos cursos de capacitação promovidos pela SEE-MG.

Dentre as escolas pesquisadas há uma diversificação considerável das características observadas. A tabela 1 apresenta uma caracterização concisa das escolas.

Tabela 1- Caracterização das escolas

Escolas	Nº de Alunos	Nº de Prof.	Nº de Func.	Turnos	Séries Atendidas	Espaço Físico
Escola A Periferia	1780	68	40	3	1ª à 8ª, Ensino Médio e EJA	17 salas (sendo 3 pequenas), quadra, sala de informática. Só tem 1 banheiro para professores.
Escola B Periferia	595	33	17	2	1ª a 8ª	Pátio de terra, não tem quadra, as salas são pequenas.
Escola C Periferia	900	76 (Prof+func)		3	Introdutória, 1ª à 8ª, Ensino Médio e EJA	Não atende as necessidades da escola, não tem auditório, sala de vídeo.
Escola D Periferia	400	37 (Prof+func)		3	Introdutória, 1ª à 8ª, Ensino Médio e EJA	Atende porque a escola foi reformada recentemente, mas ainda necessita de uma quadra.
Escola E Periferia	200	10	5	2	Introdutória, 1ª à 4ª	Atende, mas precisa de reformas.
Escola F Periferia	1285	48	24	3	Introdutória, 1ª a 8ª, Ensino Médio	Atende mas precisa de ampliação.
Escola G Periferia	800	58 (Prof+func)	---	3	Introdutória, 1ª a 8ª, Ensino Médio	Não atende e precisa de ampliação e reformas

Observa-se que as escolas possuem um número variado de alunos, professores e funcionários; os números de atendimento aos alunos variam de 1780 a 200 e o mesmo ocorre com os profissionais da escola; em algumas escolas, o número de professores e funcionários chega a 108 e em outra não passa de 15. Os turnos de funcionamento, o atendimento a determinadas fases da educação básica e número de professores e demais funcionários da escola são diretamente influenciados pelas necessidades e número de alunos que se servem da educação oferecida pelas escolas.

A maioria das escolas possui três turnos de funcionamento e atende alunos desde a fase introdutória do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, além de atenderem turmas de Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Suplência. Apenas uma das escolas pesquisadas tem somente alunos da fase introdutória até a 4ª série do ensino fundamental.

Longe de ser um entrave, esta diversificação apresenta-se como um desafio a ser vencido, isto é, quanto mais heterogêneo o grupo, mais difícil para se conseguir o consenso, entretanto essa diversificação abre possibilidades de negociação dentro

da instituição escolar que pode se direcionar para a garantia de elaboração de um PPP com características próprias, que respeite as diferenças e as peculiaridades de cada escola. De acordo com Veiga (2003), Barroso (1992) entre outros, devido a sua particularidade, o projeto político pedagógico não pode ter seu planejamento centralizado em um único órgão do sistema e/ou sujeito. Precisa contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar num processo de autogestão que se oriente para atingir os objetivos educacionais de cada instituição escolar. Os objetivos educacionais até podem ser os mesmos em diferentes escolas, cada uma, orientada por sua dinâmica de organização e funcionamento, elaborará meios diferenciados para atingir seus fins, meios estes que permitirão a constituição do sujeito identitário defendido por Souza (2001).

A peculiaridade de cada escola permite o exercício político e pedagógico de sua autonomia no momento em que abre a possibilidade da participação coletiva na definição dos rumos a serem seguidos.

Nota-se na fala dos dirigentes a reclamação quase unânime sobre a distribuição e a conservação do espaço físico das escolas, quando afirmam que este não atende as necessidades impostas pelo trabalho escolar. Segundo os dirigentes, o problema concentra-se principalmente na parte de construção de locais para a prática de atividades esportivas e na criação, ampliação e manutenção das salas de aula.

Em geral, as escolas pesquisadas possuem uma área total grande, todavia a área construída deixa a desejar, os espaços de efetivo trabalho escolar não são atrativos. As salas de aula são pequenas, cheias. Em algumas escolas não há quadras poliesportivas e espaços apropriados para a montagem de laboratórios, bibliotecas.

A falta de recursos para a manutenção da rede física, compra de materiais e equipamentos, emerge, calorosamente, como um fator de crítica entre os dirigentes, figurando como um sutil mecanismo de exclusão que gera efeitos negativos na auto-estima dos alunos e dos próprios professores.

A manutenção e conservação da rede física da escola se apresenta, há muito tempo, como um problema. Todas as leis educacionais brasileiras que regulamentam a educação praticada nos estabelecimentos de ensino possuem determinações relativas à conservação, manutenção da rede. A última LDB traz algumas proposições legais sobre a disposição do espaço escolar para que se tenham padrões mínimos de manutenção de uma educação de qualidade. Dentre elas podemos citar

Art. 4. O dever do Estado com a educação pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Art. 70 Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam à:

(...)

II- aquisição manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

O Estado que figura como a instituição responsável por fazer a mediação entre o coletivo e o particular vem desenvolvendo uma política de desobrigação que coloca os interesses particulares do mercado acima dos interesses coletivos. O

desprezo pela manutenção e ampliação da rede física das escolas pode ser observado como um dos reflexos dessa política que primam pelo equilíbrio do orçamento e apresentam uma imagem perversa do serviço e dos servidores públicos. Difundindo a idéia de que aqueles que se abrirem para os novos valores do mercado e assimilarem as reformas terão um futuro garantido.

Ao se referir às reformas educacionais ocorridas na América Latina, incluindo a que se deu no Brasil, Gentili (1997) afirma que é impossível pensar a possibilidade de democratizar a educação numa sociedade onde se prima pela democratização da miséria e da exclusão. Completa dizendo que o individualismo e a falta de solidariedade imperam dentro das instituições de ensino, podendo originar uma educação ainda mais excludente. Esta exclusão baseia-se na concepção de uma formação rápida, eficiente, que forme mão-de-obra para o mercado, afastando do ambiente escolar as características afetivas.

Dentro dessa realidade de falta de recursos físicos, materiais e, em alguns casos, humanos, compete ao dirigente escolar coordenar a busca de recuperação da escola como espaço público de negociação e de decisão coletiva, admitindo tanto a dimensão administrativa quanto pedagógica do seu trabalho. Ao assumir este posicionamento, cabe ao dirigente a tarefa de gerir a escassez de recursos, buscando atender as necessidades educativas da escola, criando estratégias de ação que visam atingir os objetivos educacionais da instituição. Esse posicionamento é percebido na fala dos dirigentes pesquisados que demonstram lutar para que o sentimento de justiça, responsabilidade e comprometimento, estatal e pessoal, encontre formas concretas de consolidação dentro do ambiente escolar.

Na tabela 2, apresentarei uma caracterização dos dirigentes pesquisados, destacando a sua formação.

Tabela 2 - Formação do Dirigente

Dirigente	Sexo	Idade	Formação	Tempo Mag. (anos)	Tempo atuação escola (anos)	Tempo Dir. (anos)	Forma de Admissão	Part. Em cursos da SEE/MG
Dir. A	M	47	Grad. em Letras (UFJF) e Pós-Grad. em Docência	16	16	Vice:3 Dir: 5	Eleição	PROCAD E RENAGESTE
Dir. B	F	48	Grad. em Ciê. Biológicas (UFJF) e Pós-Grad. em Psicopedagogia	25	15	Dir: 5	Eleição Aclamação	PROCAD
Dir. C	F	50	Grad. Pedagogia (CES)	20	20	Dir: 5	Eleição	PROCAD E outros
Dir. D	F	---	Grad. em Orientação Educacional (CES) e Pós-Grad. em Psicopedagogia (CES)	30	20	Dir: 7	Indicação (90-91) Eleição	PROCAD
Dir. E	F	---	Grad. Pedagogia (CES) e Pós-Grad. em Psicopedagogia (CES)	26	15	Dir: 5	Eleição	PROCAD e outros
Dir. F	F	55	Grad. Ed. Física (Fac. São Gonçalo) e Pós-Grad. em Ed. Física Escolar.	35	24	Direção: 5	Aclamação	PROCAD, PROGESTÃO
Dir. G	F	50	Graduada em Pedagogia (UFJF)	30	18	Direção: 5	Eleição	PROCAD

A gestão escolar democrática propicia o exercício participativo no processo decisório dentro da instituição escolar. Essa tarefa de liderança exige constantes processos de formação do dirigente. Dentre os dirigentes pesquisados observa-se que predomina a formação em nível superior em Licenciaturas e Pedagogia, realizadas na Universidade Federal de Juiz de Fora e no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Registra-se também que a maioria dos dirigentes possui curso de pós-graduação em nível de especialização, realizados principalmente no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. A maioria dos dirigentes entrevistados realizou seu curso de pós-graduação entre 1996 e 1999, e estes eram pagos com recursos próprios, exigindo, em alguns casos, grande dispêndio de tempo, porque tinham que se dirigir a outras cidades para fazê-lo. A busca por maior qualificação pode resultar de um entendimento da necessidade de maior qualificação para gerir a escola visto que a maioria dos dirigentes freqüentou cursos de licenciatura que não ofereciam disciplinas relacionadas à administração escolar. Por outro lado, pode se apresentar

como uma tentativa de conseguir uma melhoria salarial provinda desta qualificação, entretanto, devido até a falta de cursos destinados na época a esta preparação, observa-se ainda uma carência de formação para o exercício das funções de direção da escola. A SEE/MG, numa tentativa de suprir esta carência, propõe a realização do Programa de Formação de Dirigentes das Escolas Públicas de Minas Gerais.

Freitas (2002), ao recuperar um pouco da história das políticas de formação de professores desenvolvidas durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, afirma que a concepção tecnicista de educação que vigorava no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida pelos educadores na década de 1980, retorna com uma nova roupagem nas reformas educativas empreendidas nos anos de 1990 quando o Brasil precisa de recursos humanos qualificados para competir, economicamente, no mercado global.

De acordo com a autora (2002, p.145), nos últimos quatro anos do Governo Fernando Henrique, tem-se a expansão desordenada, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior de caráter técnico-profissionalizante de baixo custo. Essa expansão abre novos espaços de formação objetiva. Com raras exceções, responde as demandas da grande parcela da juventude que almeja a educação em nível superior, oferecendo-lhe uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação as demandas do mercado competitivo e globalizado.

Ainda segundo a autora, “no âmbito da formação continuada, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteúdista da formação de professores.” (p. 148).

A formação profissional deixa de figurar como uma política de valorização do magistério a ser provida pelo Estado, para emergir como responsabilidade individual

de cada sujeito culpabilizando-o e responsabilizando-o pelo sucesso e/ou fracasso da educação ministrada em cada escola. Coloca-se como desafio no momento atual, recuperar a formação profissional enquanto direito dos educadores e dever do Estado, retirando dessa formação seu caráter puramente técnico e instrumental, resgatando as discussões históricas de constituição de uma política global de valorização do magistério e de formação para os profissionais da educação.

Os dados coletados demonstram uma certa estabilidade e continuidade dos dirigentes em seus cargos. O universo de dirigentes é, predominantemente, constituído por mulheres, situando-se entre a faixa etária de 47 a 50 anos, apenas um dos dirigentes escolares pertence ao sexo masculino. A maioria dos dirigentes possui 20 anos ou mais de experiência no magistério e entre 15 e 20 anos de experiência de trabalho na instituição onde atuam. Quanto ao tempo de exercício na direção, a maioria dos sujeitos está há 5 anos no cargo e foi admitida no cargo através da realização de eleições.

Nota-se que estes dirigentes já possuem um tempo considerável de atuação na escola, seja como professores ou até mesmo como dirigentes. Essa continuidade pode figurar como fator de favorecimento da continuidade das ações pedagógicas e administrativas desenvolvidas ali. Incluem-se nessas ações a elaboração e o desenvolvimento do projeto político-pedagógico que é objeto de estudo neste trabalho.

Em relação às oito categorias dispostas para análise¹⁷, o exame das entrevistas realizadas com os dirigentes escolares permite que se faça uma série de considerações que serão apresentadas a seguir.

¹⁷ Pré-requisitos e condições para a construção do projeto político-pedagógico da escola; Definição do que seria o projeto político-pedagógico da escola; Sujeitos que devem participar de sua elaboração; Como deve se dar seu processo de elaboração; Sobre que temas deve tratar (estrutura); Como se dá seu processo de avaliação e reelaboração; Como se articula com os outros documentos da escola; Qual a sua utilidade e contribuições para a democratização da educação.

2.3.1 Pré-requisitos e condições para a construção do projeto político-pedagógico da escola.

As falas dos dirigentes permitem a afirmação de que estes consideram como pré-requisito e condição para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola a consideração da realidade escolar para que se possam traçar metas possíveis de serem atingidas, o conhecimento sobre a clientela a ser atendida e o interesse dos alunos. Isso pode ser evidenciado pelos seguintes trechos:

(...) O nosso aluno, que clientela vamos atender, como e para que. Fizemos um diagnóstico da situação da escola para ver quem é o nosso aluno e para depois disso iniciar o trabalho. A clientela é o termômetro, é o nosso desafio constante. (Dirigente E)

(...) nós consideramos aquilo que não estava dando certo e as necessidades atuais dos alunos e dos professores. (Dirigente G)

Observa-se na fala dos dirigentes que existe uma preocupação acentuada com o atendimento das necessidades dos educandos, entendendo-os como sujeitos que possuem uma vivência extra-escolar que precisa ser considerada. Daí, o interesse em conhecer, como salienta o dirigente A, a linguagem utilizada por esses alunos e seus pares, as religiões mais praticadas, suas atividades de lazer, para que a escola possa se interar e cumprir com o seu dever, olhando para o educando e considerando-o enquanto sujeito possuidor de uma experiência social.

Essa preocupação vai ao encontro da afirmativa de Azanha (2004, p. 4) que define como traço característico de toda escola a existência de uma vizinhança que afeta, profundamente, a sua convivência social interna. A escola se relaciona com outras instituições a partir do enraizamento em uma situação local e esta realidade não pode deixar de ser considerada.

Nota-se na fala do dirigente B que, mesmo considerando a realidade do educando, este e seus responsáveis não têm uma participação considerável durante a elaboração formal do projeto político-pedagógico da escola. Destaca-se com maior ênfase a participação dos grupos que organizam o trabalho, grupos estes, geralmente, compostos pela coordenação pedagógica e professores da escola. Destaca-se ainda em sua fala um descrédito em relação à capacidade técnica e pedagógica dos pais e educandos para participar deste momento. Pesa ainda sobre estes o dilema da incapacidade e inferioridade em relação aos outros sujeitos envolvidos na dinâmica escolar. Uma boa escola não é apenas uma reunião de professores e especialistas qualificados, o trabalho escolar é coletivo, os problemas da escola são aqueles percebidos por sua comunidade e segundo Azanha (2004), é aí que se instauram oportunidades para iniciar a função educativa da escola, construindo sua identidade institucional, identificando e tentando resolver os seus problemas.

Nos trabalhos da maioria dos autores, nos guias de estudo do PROCAD e na fala da maioria dos dirigentes escolares, observa-se uma variedade de proposições acerca da definição dos pré-requisitos e condições para a construção do PPP da escola, entretanto, o trabalho dos autores e guias de estudo do PROCAD aproximam-se bastante no destaque da necessidade de organização do trabalho coletivo, da aproximação das dimensões política e pedagógica e da conciliação entre pensamentos e ações. No ponto de conciliação entre pensamentos e ações há também a concordância dos dirigentes escolares.

Esses três pré-requisitos, todavia, são originados durante a elaboração do PPP e também se apresentam em seu desenvolvimento, implicando e convivendo

com uma mudança na cultura e na dinâmica da escola que precisa canalizar suas atenções e objetiva atingir os objetivos comuns.

O pesquisador 1 afirma que os autores apresentam o PPP como algo sempre possível de ser realizado, concretizado na escola como o fio condutor dos trabalhos a serem atingidos, sem considerar, a existência de condições físicas, humanas, técnicas necessárias a sua concretização. Segundo o pesquisador 1, o projeto é:

(...) um elemento muito difícil de ser concretizado, a idéia de planejamento supõe uma racionalidade que nem sempre a escola tem.

Isso porque a dinâmica da escola sofre a influencia de diversos fatores que não podem ou são difíceis de ser incorporados ao planejamento escolar, no entanto, os autores, os guias de estudo de PROCAD e os próprios dirigentes escolares entendem o PPP da escola como processo, como algo que não está pronto que permite alterações. Por todas estas características, origina um produto mediado pelo que foi proposto, inicialmente, e as interferências ocorridas durante o processo.

2.3.2 Definição do que seria o projeto político pedagógico da escola

Grande parte dos membros dos grupos pesquisados, com ênfase nos autores, PROCAD e dirigentes, vêem o projeto como um processo permanente de mudanças que levam ao atendimento dos objetivos educacionais.

Grosso modo, podemos dizer que os dirigentes se encaixam em dois grupos: o primeiro adquire conotação mais política, define o projeto como algo concreto, real, um caminho a ser seguido e construído, coletivamente, pela comunidade escolar; o segundo assume preocupações mais pedagógicas, vendo o projeto como um

veículo de integração do trabalho escolar, das disciplinas e de interação com a comunidade escolar. As duas situações são exemplificadas a seguir.

Ele é um projeto que parte da realidade, é um projeto real, que parte do diagnóstico. É um projeto feito pelo corpo docente e pela comunidade, é um projeto viável. (Dirigente E)

Nós estamos montando projetos que serão desenvolvidos durante o ano na escola. A gente vai só acrescentando (...) Nós já desenvolvemos trabalho sobre a sexualidade, o alcoolismo, e tendo em vista a reforma da escola, nós trabalhamos muito a conservação do patrimônio público para eles manterem a escola arrumadinha. (...) Teve uma, foi em qual projeto... acho que foi de artes, sobre doenças sexualmente transmissíveis, então, fizeram *rap* sobre o assunto, fizeram poesia, a gente fica de boca aberta de ver o resultado, a gente fica assim boba de ver na culminância do projeto, nas apresentações com cartazes, maquetes, gincanas, aquela coisa toda, os meninos em volta, é um resultado muito positivo. (Dirigente D)

Observa-se na fala do dirigente E a menção a um projeto para a escola, o mesmo não se observa na fala do dirigente D que fala de “projetos” e não de um projeto político-pedagógico da escola. Estas duas idéias sobre o PPP da escola derivam de formas distintas de entendimento do que seria este projeto. No primeiro caso, o PPP é visto como um instrumento direcionador das ações pedagógicas da escola. Depois da consideração e do estudo sobre a realidade do educando e da própria escola são definidos, formalmente, os objetivos educacionais e as metas para alcançá-los durante um determinado período. Essa orientação permite que os professores e demais membros da comunidade escolar desenvolvam seu trabalho, tomando como princípio norteador os objetivos postos ali. Já no segundo caso, a escola não possui uma orientação geral formalizada, o projeto surge como solução para resolver os problemas imediatos que surgem durante o desenvolvimento das atividades escolares. Ele não intenciona promover a unidade do trabalho escolar para atingir um tipo “ideal” de educação a ser oferecida pela instituição.

2.3.3 – Sujeitos que devem participar da elaboração do PPP da escola e como deve se dar este processo.

Tanto os autores quanto os guias de estudo do PROCAD e os dirigentes escolares defendem que toda comunidade escolar (pais, alunos, professores e demais funcionários da escola) deve participar da elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Este processo deve ocorrer através de reuniões com os pais, professores e funcionários, dos diversos segmentos da escola, de onde são retirados grupos de trabalho que cuidam da elaboração do texto formal do projeto. Isso é evidenciado nas falas dos dirigentes a seguir.

O documento é montado por todo o pessoal da escola desde alunos, pais, professores, todos os funcionários da escola com reuniões. (Dirigente B)

São montadas as reuniões e a gente tira alguns grupos que vão trabalhar na montagem deste projeto que é passado para as pessoas para ver se está bom. Depois é que a gente vai para a parte final. (Dirigente B)

Toda comunidade escolar. (Dirigente G)

Pais, alunos, professores, supervisores e direção da escola. (Dirigente F)

Nota-se, na fala dos dirigentes, uma dificuldade em firmar a participação dos pais devido a sua falta de preparação, tempo, disposição, entendimento e atendimento. Observa-se, na fala dos sujeitos, a predominância de uma participação que se dá de maneira passiva, para a qual os pais são convocados apenas para avaliar as decisões já tomadas

A comunidade chega aqui, alguns vêm de bom agrado. Agora quando você fala a palavra PPP, eles não sabem o que é, ficam alheios, aquém da realidade deles. Porque eles tão

acostumados com a vidinha deles, com o arroz com feijão. Então a gente encontra resistência. Eles participam mas na verdade, somos nós é que vamos dando as coordenadas.(Dirigente A)

Há quem identifique o professor como figura central neste processo, cabendo-lhe a responsabilidade pela maior parte das decisões tomadas neste processo de elaboração do PPP.

(...) Através de reuniões a gente marca o dia, reúne todos os professores e cada um faz a sua colocação. A gente começa a pensar a contribuição que cada um pode dar. (Dirigente E)

O dirigente escolar não é mencionado como condutor deste processo; podemos inferir que este relega a parte pedagógica aos professores e especialistas da escola, distanciando o administrativo e pedagógico na escola. Os conflitos ideológicos, práticos, administrativos, pessoais estão fortemente presentes no ambiente escolar, isto porque os sujeitos estão engajados no cumprimento de objetivos coletivos que atendem a interesses comuns. Os autores afirmam que a função do gestor é a de oferecer subsídios para que a participação realmente ocorra, equilibrando posicionamentos, idéias, conceitos, valores que, unidos, possam gerar um projeto de educação para a escola. Sua omissão neste caso pode provocar a substituição de atendimento de interesses coletivos por interesses particulares, transformando a prática educativa em uma grande troca de favores.

De acordo com NEGRINI (2004, p. 68), democracia e participação caminham juntas. Uma gestão escolar que objetiva a melhoria de sua organização interna e cujo projeto político-pedagógico privilegia a educação voltada para a formação de valores, a emancipação da consciência e do sentimento de cidadania, tem como diretriz a prática participativa, sendo uma instituição pública, a gestão praticada na escola deve ser transparente e seus processos e ações. O dirigente escolar de

atitude democrática precisa considerar as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras de seu trabalho . Esse gestor, ao conduzir a construção coletiva do PPP, tem a possibilidade de romper com a separação entre teoria e prática, provocando um repensar da estrutura de poder na escola.

A construção coletiva do projeto, a abertura à participação, a construção de consensos e o desenvolvimento do planejamento participativo só são possíveis de serem desenvolvidos dentro de uma organização que tenha, ou pelo menos objetive ter, uma cultura democrática. A fala dos dirigentes evidencia essa tentativa de abertura à reflexão, essa organização da escola em torno da formação de consensos, mas o trabalho geralmente baseia-se no imediatismo, aproveitando os períodos iniciais dos semestres letivos para realizar tal tarefa que, muitas vezes, se apresenta como mais uma atividade burocrática da escola. A fala do Dirigente A exemplifica bem esta situação:

É, embora o Estado não te dê muito tempo para planejar, você até tem que colocar no calendário escolar uma data para o planejamento que é o retorno do semestre. Quando termina o primeiro semestre você faz no início do segundo semestre uma reunião de planejamento. (Dirigente A)

Essa rotina de planejamento apresenta-se de forma burocrática, resultando, muitas vezes, na apresentação de planos individuais dos professores para renovar o trabalho nas próprias disciplinas que ministram. Cabe ao professor, à direção da escola e ao restante da comunidade escolar posicionar-se criticamente frente a tal tarefa, buscando na variedade social e cultural apresentada a base para a orientação de seu trabalho individual e coletivo.

2.3.4 – Sobre que temas deve tratar (estrutura)

Apesar de estarem em posição semelhante em relação a como deva ocorrer o processo de elaboração do PPP da escola, as opiniões sobre a estrutura do projeto são muito diversificadas. Um dos dirigentes não conseguiu definir essa estrutura, focalizando apenas alguns fatores a serem considerados no processo de elaboração e desenvolvimento do PPP da escola. Outros dirigentes apresentam o PPP como o regulador das atividades pedagógicas, financeiras e administrativas da escola, cuidando de todo seu funcionamento.

A gente trata do espaço pedagógico, da parte financeira, da parte administrativa, até mesmo a gente coloca assim... A valorização do professor, você pode falar mais isso não é do projeto político, mas tem que ter, porque, as pessoas supõem a sua valorização.(Dirigente B)

Fizemos um planejamento por disciplina buscando manter uma estrutura curricular que buscasse atender as necessidades de formação dos alunos e ajudasse a orientar o trabalho dos professores.(Dirigente F)

Nosso planejamento cobriu a atendimento das disciplinas, as regras da escola, as funções de cada um e contemplou também as necessidades dos alunos. Contemplou também os projetos das datas comemorativas. (Dirigente G)

Cabe registrar aqui, que apenas um dirigente, ao ser entrevistado, estava com o PPP da escola em mãos, permitindo assim a sua consulta e que somente dois dos dirigentes conseguiram definir, claramente, a estrutura do projeto desenvolvido na escola. O que pode ser evidenciado pelos trechos abaixo.

Ele possui um diagnóstico, a função da escola, a organização pedagógica, a articulação e integração dos profissionais da escola e comunidade, a avaliação institucional, as normas disciplinares e os projetos a serem desenvolvidos.(Dirigente E)

O projeto é elaborado dentro da missão, ele tem um histórico da escola, seu comprometimento, a filosofia da escola e o desenvolvimento desse projeto têm que atender primeiro ao aluno, para levar ao aprendizado desse aluno. (Dirigente C)

Esta dificuldade em definir a estrutura do projeto pode resultar da burocratização da rotina de planejamento da escola. O projeto político pedagógico é visto por muitos dirigentes como uma atividade técnica, como uma exigência imposta pela Superintendência que deve, em muitos casos, ser construído para responder às expectativas deste órgão. Não há na fala dos dirigentes uma definição muito clara de qual seria a estrutura desse projeto porque essas orientações são fornecidas pela Secretaria por meio de Resoluções e variam de acordo com as políticas públicas que estão sendo desenvolvidas no momento, por isso, os momentos de reflexão e participação na escola estão condicionados a determinações oriundas de um órgão externo à escola que determina prazos para que estes aconteçam sem se preocupar e dedicar atenção ao momento de desenvolvimento deste mesmo projeto. Cobra-se da escola a elaboração do projeto, isso não significa que ela terá que desenvolvê-lo. Mesmo porque, não se dedicam esforços na observação deste desenvolvimento. Exige-se da escola que ela reflita sobre sua realidade, trace as metas e objetivos a serem alcançados e os meios para conseguir sua realização. Porém não há, por parte dos órgãos centrais, uma preocupação em acompanhar o desenvolvimento desse projeto e nem tampouco a sua avaliação.

Essa dicotomia entre descentralização e centralização administrativa esteve presente desde a realização do I Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1983. Apareceu durante a Reforma Educacional empreendida na década de 1990 em Minas e apresenta-se ainda hoje como um desafio a ser enfrentado pela escola. Desde aquela época há uma tentativa de deslocar o eixo do poder relativo ao

planejamento escolar do governo central para as escolas. Ainda hoje, não se conseguiu realizar tal façanha. A SEE/MG ainda continua centralizando, através de suas Superintendências, as atividades de formulação do planejamento educacional. A descentralização administrativa empreendida durante o ProQualidade delegou às escolas a tarefa de elaboração de seu PPP e, mesmo criando projetos para garantir o controle desta tarefa, esta prática não conseguiu se consolidar nas escolas. Isto porque, esta proposta autoritária baseava-se na ilusão de obter a aprovação e o envolvimento efetivo dos profissionais da educação, fato que, sem dúvida, não aconteceu.

De acordo com Azevedo (2002), os projetos de descentralização implantados pelo governo parecem desconhecer a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira. Deixam de considerar os graus de desarticulação social existente nos espaços locais e o arcaísmo de muitas estruturas de poder. O financiamento oferecido pelo Estado mostra que, mesmo colocando a população dentro da escola, pouco tem contribuído para fornecer condições necessárias a sua escolarização.

2.3.5 Como se dá seu processo de avaliação e reelaboração.

É evidência marcante na fala dos dirigentes a figuração do projeto como um documento que precisa ser avaliado e reavaliado, constantemente, devido, principalmente, ao dinamismo do processo educacional.

Através de discussões, reflexões e reuniões pedagógicas, ele tem que estar sempre avaliado. O decorrer do trabalho é que marca a necessidade de avaliação, se é preciso fazer mudanças. A avaliação é constante, é ela que orienta o desenvolvimento do trabalho. (Dirigente E)

Sobre a necessidade de avaliação constante do projeto político-pedagógico, apenas um dos entrevistados afirmou que este tem validade fixa, ou seja, só deve ser reavaliado em períodos fixos, no caso desta escola, de 5 em 5 anos

É, porque a gente vai... Aí..., a validade do projeto pedagógico é cinco anos não é isso? (Dirigente B)

É consenso entre todos os grupos de sujeitos pesquisados que a estrutura do projeto político-pedagógico constitui-se no levantamento da situação da escola e na definição dos objetivos e meios para alcançá-lo. A avaliação emerge como um recurso que viabiliza a realização dos objetivos traçados e o ajuizamento dos meios definidos.

A gente vai incorporando à medida que tudo tem que ser renovado, nada pode ser repetido. A gente não pode fazer o projeto para dois anos. Você tem que cumprir aquelas metas, mas desde aquele momento vão acontecendo coisas extras, surgindo novas idéias (...). Então, a avaliação é constante, a cada momento você vai percebendo o que já realizamos, o que poderia ser feito a mais, o que não funcionou, porque da próxima vez a gente não vai fazer. É constante, a gente avalia a todo o momento. (Dirigente C)

Através de discussões, reflexões e reuniões pedagógicas, ele tem que estar sempre avaliado. O decorrer do trabalho é que marca a necessidade de avaliação, se é preciso fazer mudanças. A avaliação é constante, é ela que orienta o desenvolvimento do trabalho. (Dirigente E)

Após o término de cada atividade é feita uma avaliação ressaltando os pontos positivos e negativos. (Dirigente F)

Pelo dinamismo da escola que desenvolve o projeto este deve ser avaliado, constantemente, por aqueles que estão participando de sua implantação. O pesquisador 1 ressalta que isso não quer dizer que devam ser convocadas reuniões e assembléias todas as vezes que se decidir mudar ou acrescentar novas orientações ao PPP da escola, algumas podem ser desenvolvidas e acrescentadas

posteriormente ao projeto. Existem momentos de avaliações individuais das ações desenvolvidas e momentos de avaliação periódica definidos no calendário escolar. Os momentos de avaliação objetivam proceder a um levantamento da situação de incremento do projeto e da possibilidade de reorientar as ações, visando atingir os objetivos traçados.

2.3.6 – Como se articula com os outros documentos da escola

Há, entre os dirigentes, um certo entendimento de que o Regimento Escolar trata das normas disciplinares da escola e o projeto político-pedagógico seria acrescentado a este por tratar das questões pedagógicas. Um dos dirigentes afirma que a relação do regimento com o PPP não é uma relação de “marido e mulher” e sim de “namorados”. Podemos inferir que para esse dirigente os dois documentos não tem que estar o tempo todo juntos, podem ser tratados e trabalhados de maneiras distintas, possuem uma aproximação, uma integração, entretanto podem ser trabalhados separadamente. Essa aproximação moderada vem complementar o trabalho desenvolvido na escola, unindo-se em torno do atingir os objetivos educacionais. Apenas o dirigente B não evidenciou como se daria essa relação.

Porque o regimento a gente vê mais assim em termos... Vamos dizer assim... Do funcionamento burocrático da escola, seria aquela parte de direitos e deveres dos alunos, dos funcionários. As orientações que saem através da Superintendência, Conselho de Classe, dependência, matrícula, transferência. O regimento basicamente seriam as normas da escola e o projeto pedagógico seria mais essa parte pedagógica que a escola desenvolve. No final do regimento a gente acrescenta a proposta pedagógica, mas o regimento mesmo em si ele é essa parte mais administrativa. (Dirigente D)

Destaca-se que, de maneira quase geral, não temos uma unanimidade na definição da articulação entre o projeto político-pedagógico, Regimento Escolar e Plano de Desenvolvimento da Escola. Apesar de todos serem destacados como importantes, as determinações sobre sua relação variam entre os sujeitos do mesmo grupo e entre grupos distintos. Observamos que, entre os autores, o PPP é destacado como o documento mais importante da escola já nos guias de estudo do PROCAD ora figura como sinônimo de PDE, ora decorre do próprio Regimento, ora é visto como um documento que origina os outros dois.

Cabe salientar que o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é um documento concebido e sua execução é controlada por instâncias externas à escola, sem a participação da comunidade escolar. É um planejamento estratégico que pretende instrumentalizar a escola para captar recursos que garantam a sua manutenção e a “libertem” da dependência dos recursos estatais. O PPP coloca em prática a proposta pedagógica da escola e o Regimento cuida das normas de funcionamento. Postos assim, não podemos definir uma hierarquia entre eles, podemos dizer até que são autodeterminantes e se entrecruzam para alcançar os objetivos educacionais visto que a efetivação da proposta pedagógica da escola só se realiza mediante a presença de condições financeiras e normativas traçadas pelo PDE e Regimento Escolar. Essa relação também pode ser invertida, porque sem normas que orientem as ações e recursos financeiros e materiais apresenta-se como inviável o desenvolvimento do PPP.

É preciso pontuar que o PDE foi introduzido na escola mineira como fruto de um acordo entre o Banco Mundial e o MEC, objetivando desenvolver mecanismos de financiamento nas escolas, garantindo sua auto-suficiência. Mesmo não recebendo mais recursos, o PDE ainda deixa marcas na forma de gerir e organizar as escolas

mesmo que suas ações não tenham oportunizado um trabalho escolar na perspectiva de seu aprimoramento e nem garantindo flexibilidade e autonomia para as escolas.

2.3.7 Qual a utilidade e contribuições trazidas pelo PPP para a democratização da educação

Observa-se que existe semelhança de posicionamentos frente à utilidade e às contribuições trazidas pelo PPP para a democratização das escolas. Os dirigentes concordam na afirmativa de que o projeto facilita o trabalho dentro da instituição escolar, possibilitando o envolvimento, a participação de todos, além de permitir a aproximação e a identificação dos alunos com a escola.

Antes de facilitar o trabalho, o projeto traz uma união do corpo docente. Reúne o corpo docente com o corpo discente e a gente fica conhecendo a realidade de todo mundo. (Dirigente A)

Traz um direcionamento para as ações.(Dirigente F)

Na valorização do aluno, no cumprimento das obrigações da escola, das pessoas que trabalham na escola. O professor tráz experiências, leva experiências. Há troca e eles aprendem muito com isso. (Dirigente D)

[O PPP] Norteia o trabalho, a escola tem que ter uma proposta senão a escola se perde. Tudo tem que ter planejamento. A escola precisa ter clareza do que ela quer. (Dirigente E)

Permite maior direcionamento dos trabalhos e integração comunidade-escola. (Dirigente G)

Diante destas afirmativas era de se esperar que as escolas realmente desenvolvessem seu projeto político-pedagógico de maneira coletiva. O

envolvimento, a aproximação e a identificação dos sujeitos por si só não produzem mudanças significativas no ambiente escolar, ocorre que essas ações não garantem, sozinhas, a construção e o desenvolvimento de um projeto pedagógico comprometido com as diversas necessidades sociais, culturais da população atendida. Em seu artigo *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória*, Veiga (2003) faz uma distinção entre Inovação Regulatória e Inovação Emancipadora. De acordo com a autora, os processos de inovação regulatória empregados no planejamento escolar estão sendo orientados por preocupações com o estabelecimento de padrões uniformes, na obtenção de um controle burocrático, centralizado, correndo o risco de serem absorvidas as idéias preexistentes que servem como referência para a manutenção da ordem atual. Sendo assim,

Inovar é, portanto, introduzir algo diferente dentro do sistema, para produzir uma mudança organizacional descontextualizada. Este processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles, não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o contexto social mais amplo. (Veiga, 2003, p.3)

Ocorre uma rearticulação do instituído, enfatizando-se a parte técnica e renegando a parte política e social. Apesar da fala dos dirigentes, apontar o projeto político-pedagógico como um agente de aglutinação do trabalho coletivo na escola, não se consegue desenvolver uma ação da qual todos participem e compartilhem uma mesma concepção de educação e prática educativa. Isso pode ser observado em vários trechos das falas dos dirigentes, principalmente quando se trata de determinar quem realmente participa da elaboração do projeto político-pedagógico: o dirigente não aparece como figura central na coordenação do processo e verifica-se a ausência de participação de pais, alunos.

Tanto o PPP quanto está acontecendo agora com o Plano Decenal, porque quando você envolve a comunidade e a comunidade chega aqui alguns vêm de bom agrado. Agora, quando você fala a palavra PPP, eles não sabem o que é. Ficam alheios. Aquém da realidade deles porque eles estão acostumados com a vidinha deles. Com o arroz com feijão, então a gente encontra resistência. Eles participam, mas, na verdade, somos nós é que vamos dando as coordenadas. (Dirigente A)

Agora, pais é muito complicado para você conseguir. Os alunos também são mais fáceis porque eles já estão aqui. Os alunos, funcionários, professores e pais, então, é uma situação muito complicada pois eles não querem vir à escola em determinado horário. É muito difícil.(Dirigente D)

A participação da comunidade também é muito difícil a gente explica, fala como é, a gente fala, mas eles sentem um certo peso no compromisso (Dirigente C)

Entendido na direção da inovação emancipadora, o projeto político-pedagógico, diferentemente da situação anterior, não exige uma revolução, uma reforma da situação educacional. De acordo com Veiga (2003) essa inovação constitui-se enquanto produção humana, baseando-se no caráter emancipador e argumentativo da ciência. “A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes autores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque é humano” (Veiga , 2003, p. 6)

São as necessidades de organização do projeto político-pedagógico que determinam as formas de arranjo dos sujeitos, ocorrendo de forma intencional, supondo ruptura, possuindo uma natureza social e cognitiva. De maneira geral, os autores defendem que o PPP se apresente com características emancipatórias, mas muitos deixam de considerar suas reais condições de desenvolvimento, apresentando-o dentro de uma disposição abstrata de democracia que não se aproxima em muitos aspectos da realidade das escolas públicas de nosso país. Os guias de estudo do PROCAD adotam essa visão idealizada dos autores, considerando o projeto como concretizador dos anseios democráticos, como

prolongamento do projeto de vida do coletivo escolar, estas idéias estão associadas a um conjunto de ações que produzem inovações mais regulatórias do que emancipatórias, oferecendo aos dirigentes uma formação mais técnica, de gerenciamento da escola, baseando sua ação em um discurso de distribuição de responsabilidades e competências sem a devida distribuição de poder.

Algumas considerações...

O PROCAD realizado em 2001 contou com a participação dos dirigentes participantes desta pesquisa. Passados um pouco mais de 4 anos de sua realização, os dirigentes não demonstram, em sua fala, se lembrar dos conteúdos trabalhados neste projeto. Fazem inúmeras críticas ao processo, afirmando que, apesar de ter representado um importante momento de reflexão sobre a prática escolar, sobre as experiências de gestão e por ter possibilitado momentos importantes de reflexão e discussão dos problemas, possibilidades e expectativas de cada dirigente, de cada escola, este projeto teve um intenso e curto período de duração, não garantindo sua continuidade e o confronto com a aplicação prática dos conteúdos tratados ali. Os dirigentes afirmam ainda não se recordarem das orientações fornecidas para a elaboração e desenvolvimento do PPP das escolas. A citação a seguir, apesar de extensa, retrata bem a visão dos dirigentes escolares sobre o PROCAD.

Eu vejo que tanto o PROCAD quanto o PROCAP são projetos excelentes mas parou, acabou, não deu uma continuidade. Nós tivemos... nós cumprimos o cronograma. Depois o pessoal não reuniu mais para discutir, para fazer assim um *feedback*, para ver esses assuntos. Eram assuntos que, às vezes, não davam para a gente discutir nas reuniões, então foi assim tudo muito corrido. Os cursos foram ótimos, excelentes. Dava para fazer um trabalho muito melhor. Aí quando acabou, cada um voltou para a sua escola, acabou. Aquilo também morreu, acabou. Passou. Todo aquele

entusiasmo se perdeu. Foi uma semana que nós fizemos, foi cansativo porque era de manhã e à tarde, eram textos ótimos, a gente lia... nós nos dividíamos em equipes, então cada um ficava com uma parte. Cada um discutia, falava sobre o que leu, sobre o que tinha entendido, mas tudo assim muito rápido. (...) Então parece que faltou assim uma parte de organização do cronograma de como seriam as reuniões e até depois um acompanhamento. O PROCAP também na época foi excelente. Perdeu também porque são perdas assim ... de continuidade também. Não foi cobrado mais nada, ninguém teve aquela linha para poder continuar. Não que seja jogado mas não dá continuidade. Não trabalha e não nos cobrou mais nada, não foi passado ainda como vai ser o mandato porque você sai da sala de aula e cai na direção. (Dirigente D)

Podemos inferir que os vultuosos recursos destinados a este programa de formação não corresponderam às expectativas de formação dos gestores, pelo menos não em relação a sua preparação para lidar com o PPP da escola, prevalecendo a concepção de uma formação baseada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática destes dirigentes.

De acordo com a fala deles não se criaram estratégias de ação que possibilitassem o relacionamento de teorias e metodologias com a prática diária dos dirigentes sem ter a pretensão de se resolver, em prazo curto, problemas complexos. Os saberes adquiridos na vivência do cotidiano pessoal e profissional, fator importante da prática escolar, é um movimento que acontece dentro de um contexto, historicamente, construído, permeado pelas tensões sociais de cada época e pela significação de cada sujeito (Kramer, 1994). Os programas de formação de dirigentes devem buscar respeitar os diferentes momentos, desenvolvimento profissional e necessidades específicas, ampliando de proposição de programas mais diversificados e alternativos. Ainda não há espaço para a participação mais expressiva dos dirigentes no delineamento de experiências de formação continuada, quase sempre definidas a partir das orientações das normas impostas pelos órgãos centrais.

Os cursos de formação têm como dificuldade associar a prática com a teoria. Na escola apresenta-se ao dirigente como dificuldades o lidar com a falta de estrutura física, humana e financeira presentes em toda rede que dificultam a garantia de uma educação de qualidade. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada do dirigente deveriam ocorrer de maneira contextualizada para que o mesmo se apresentasse como um provocador de mudanças na escola. Essa formação precisa orientar-se para a administração da escola (como ocorreu no PROCAD 1) como também para a coordenação pedagógica (destaque no PROCAD 2). Seria ingenuidade afirmar que a precária formação do dirigente é que estaria impedindo o efetivo desenvolvimento do PPP nas escolas. Outros fatores também têm papel preponderante: a dificuldade de descentralização da função de planejamento da SEE/MG para as escolas; a hierarquia técnica rígida que separa especialistas, professores, pais em segmentos homogêneos; a superação do modelo de educação técnica e instrumental que visa apenas formar mão-de-obra para o mercado; a assunção pelo Estado dos seus deveres para com a educação, responsabilizando-se pela manutenção dos padrões de oferecimento de uma educação de qualidade para os educandos.

Assim como a democracia, o projeto político-pedagógico precisa ser vivenciado por todos, a todo o momento, na escola. Só através dessa vivência participativa conseguirá superar as estruturas burocráticas descomprometidas com a realidade social, cultural, intelectual, substituindo-as pela consagração da escola enquanto espaço público que tem como eixo norteador a participação da comunidade atendida.

Considerações Finais.

Após análise dos dados coletados, tentarei traçar algumas considerações finais. Busco aproximações com os objetivos de estudo propostos neste trabalho. O trabalho intencionava investigar as semelhanças e diferenças entre as visões dos autores e dos dirigentes das escolas estaduais de MG sobre o projeto político-pedagógico da escola. Dito de outra forma, como as reflexões produzidas pelos autores do tema passavam pelos processos de formação, no caso o PROCAD, e chegavam aos diretores de escolas. Para tanto, procurei compreender como os diferentes grupos pesquisados concebiam o projeto político-pedagógico da escola. Quais são as linhas de produção teórica dos autores (autores e professores da FAGED) sobre o assunto. Foi apreciada e analisada a produção dos autores no material produzido pela Secretaria de Estado da Educação de MG, destinado à formação continuada dos dirigentes da escola públicas do estado (PROCAD). Foi ouvido o entendimento que os dirigentes escolares têm sobre o projeto político-pedagógico da escola, seu conhecimento sobre a produção teórica dos autores e como esta se apresentou a eles no curso de formação de dirigentes escolares promovido pela SEE-MG.

Baseada nos trabalhos de autores que se dedicam ao estudo deste instrumento, tais como Gandin, Veiga, Vasconcellos, Padilha, a pesquisa se deu a partir da definição de oito categorias que orientaram a análise dos dados coletados na leitura da produção teórica dos especialistas, dos guias de estudo do PROCAD e das entrevistas realizadas com dirigentes escolares e professores do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFJF.

A observação da história educacional brasileira revela que, por um longo período, o planejamento educacional foi utilizado pelo Estado como uma ferramenta

de centralização das decisões educacionais. Inicialmente acreditava-se e defendia-se que esta centralização permitiria uma maior integração das atividades educacionais, ocasionando a aglutinação de atividades isoladas em torno da construção de uma unidade educacional para o país. O planejamento, figurando como uma atividade técnica, permitia a racionalização das ações e o alcance da melhoria da educação em relação à qualificação de mão-de-obra para atender as necessidades do mercado e assim levar o país ao desenvolvimento econômico. Nos anos de 1970, esta concepção tecnicista do planejamento fica mais evidente e sua caracterização como atividade burocrática se destaca. Já na década de 1980, a centralização estatal começa a ser criticada pelos educadores que reivindicaram a descentralização administrativa como recurso para a melhoria da qualidade do ensino, aproximando as decisões da comunidade escolar como estratégia de combate ao clientelismo e à má distribuição de recursos públicos.

Essa preocupação com as atividades administrativas, incluindo o planejamento educacional, assume nova roupagem na Reforma Educacional desenvolvida na década de 1990 em Minas Gerais, ao se apresentar como uma alternativa de desobrigação do Estado com o financiamento e a manutenção da educação nacional. As escolas são chamadas a procurar alternativas que garantam seu financiamento, tornando-se cada vez mais independentes dos recursos estatais.

Esses dois modos de empregar a descentralização, o reivindicado pelos educadores e o empreendido pelo Estado de Minas estão relacionados a duas visões sobre a finalidade da educação. De um lado estão aqueles que defendem a democratização da educação e o oferecimento de uma educação da qualidade que forme tanto para o trabalho quanto para a vida social. Incluem-se neste grupo: educadores e associações ligadas à área, defendendo estratégias de

descentralização que garantam maior autonomia para as escolas, aumento do poder de decisão da comunidade escolar sobre os rumos da educação ministrada ali e de reivindicação, junto ao Estado, do cumprimento de seus deveres. De outro lado temos os que defendem a educação apenas enquanto propulsora do desenvolvimento econômico e da competitividade no mercado. A descentralização concede às escolas condições para competirem, adequadamente, no mercado, captando recursos que garantam o seu funcionamento e a preparação dos educandos para atuarem no mercado de trabalho.

Especialmente durante a década de 1990 e até nos dias atuais, esses dois grupos vêm se chocando em momentos decisivos de determinação dos rumos da educação brasileira. Já se apresentaram durante a aprovação da Constituição Federal de 1988 e se sobressaíram nas discussões e na aprovação tanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, quanto do Plano Nacional de Educação, em 2001. Estiveram presentes também a todos os embates relativos à Reforma Educacional empreendida pelo MEC durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

O planejamento educacional é visto de forma diferenciada por estes dois grupos. O primeiro defende a adoção de um planejamento participativo na escola, que leve à construção de uma proposta coletiva de educação para a comunidade a ser atendida. O segundo defende um planejamento técnico, que organize a escola para se autogerir no sentido gerencial do termo. O Programa de Formação de Dirigentes das Escolas Públicas de Minas Gerais (PROCAD) foi influenciado por essas duas orientações. Sua primeira fase, desenvolvida em 1997, ofereceu uma formação técnica aos dirigentes escolares com vistas a racionalizar a gestão escolar, torná-la mais eficiente e competitiva. O gestor deveria estar apto a assumir funções

de gerente de uma empresa que, no caso, seria a escola. A Fase 2, desenvolvida em 2001, apresenta uma formação com contornos mais humanos, o dirigente estava sendo capacitado para lidar com as relações interpessoais presentes na escola. Tem-se uma preocupação em preparar o dirigente para atuar enquanto um gestor democrático. Essas diferenças entre as orientações decorrem de mudanças no cenário político que nos dois momentos favoreciam o fortalecimento de grupos distintos. O acordo firmado entre o Banco Mundial e o MEC para o desenvolvimento do ProQualidade, em 1994, durante o governo de Eduardo Brandão de Azeredo, em Minas, tendo como Secretário Estadual de Educação o Sr. João Batista dos Mares Guia veio fortalecer a imagem do Estado como o fomentador de propostas geradoras que dariam origem ao modelo de reforma educacional desenvolvido no restante do país. Reforma esta baseada na proposição de uma escola mais eficiente em relação à racionalização de sua administração e aumento do fluxo de alunos. Em 2001, durante o governo de Itamar Augusto Cautieiro Franco, quando ocorreu a fase 2 do PROCAD, o governo de Minas tinha como Secretário de Educação Murílio de Avellar Hingel o qual aproximando-se de associações ligadas à área educacional, buscou empreender uma gestão educacional com orientações mais democráticas no estado.

No PROCAD 1 ainda não há uma preocupação acentuada com as determinações para a construção do projeto político-pedagógico da escola. Enfatiza-se neste momento o desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento da Escola que trazia recursos do Banco Mundial e do MEC para as escolas. O mesmo não ocorre na segunda fase, a determinação da LDB para que as escolas construíssem os seus projetos político-pedagógicos faz com que o Programa dê considerável atenção a esse item, destinando até um dos guias de estudo para tratar do tema. Apesar do

esforço na apresentação e discussão do PPP, observa-se que este assume contornos teóricos muito idealizados não condizentes com a realidade encontrada nas escolas.

A observação da produção teórica dos autores sobre o assunto também permite a verificação desta visão idealizada do projeto político-pedagógico. A elaboração e o desenvolvimento desta forma de planejamento educacional são apresentados como possíveis de serem organizados dentro de um contexto altamente democrático que permita a participação, o trabalho coletivo e a gestão democrática da escola. Essa proposição não reflete a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, pelo menos é o que depreendo das leituras e, com certeza, não reflete o que ocorre nas escolas pesquisadas. Essa formação idealizada recebida pelos dirigentes se choca com a dinâmica das escolas, com sua diversidade cultural, social, política, material. Em resumo, essa formação em curto prazo de tempo, com contornos de instauração de práticas de gestão mais democráticas no interior das escolas, não conseguiu romper com o caráter administrativo do trabalho do dirigente escolar, tradicionalmente construído

Essa preocupação com o caráter administrativo do trabalho do dirigente escolar é observada de maneira acentuada na fala dos dirigentes entrevistados, em detrimento da dimensão pedagógica. Este posicionamento pode ser reflexo da dificuldade ainda presente em muitas escolas de caminhar sem ter que responder a exigências impostas pela Secretaria Estadual de Educação, lançando mão de sua autonomia. Observa-se na fala dos dirigentes a preocupação em elaborar o PPP, porque isso é uma imposição normativa da LDB que é cobrada pela SEE-MG, elabora-se o projeto nos moldes definidos por este órgão, porém, não há o mesmo empenho no desenvolvimento do projeto, justamente no momento em que a escola

teria maior autonomia para caminhar sozinha, para contar com a participação e o envolvimento dos sujeitos deste processo. Essa constatação pode resultar de muito fatores, dentre eles podemos citar: a falta de experiência participativa na escola; a dependência do controle, da centralização exercida pelos órgãos da educação que se manifesta na falta de exercício de sua autonomia; a falta de organização da comunidade escolar no que se refere à constituição de uma proposta educativa para a escola; o não envolvimento e comprometimento da comunidade escolar; o acúmulo de tarefas por parte dos envolvidos no processo; a hierarquização e centralização do poder dentro das escolas.

O desafio lançado para as próximas décadas é o de conciliar a realidade encontrada nas escolas com as indicações dos autores sobre o planejamento escolar. Este é um trabalho possível, que já está sendo feito por alguns educadores. Os próprios professores entrevistados da Faculdade de Educação da UFJF já apresentam um posicionamento mais crítico em relação a essas idéias, devido talvez ao contato com essas duas dimensões – os autores e os dirigentes escolares. O discurso extraído daí poderá modificar criticamente as concepções e práticas de desenvolvimento da tarefa de planejamento escolar. O caminho é longo, tortuoso, constitui-se em um movimento de transformação contínuo que, numa síntese das dimensões teórica e prática, poderá levar a uma mudança de cultura na escola

Termo este trabalho com a certeza de que este ainda apresenta muitos aspectos a serem explorados, permanecendo aberto ao diálogo e a outras possíveis interpretações. Espero que as palavras dos dirigentes escolares sejam um chamamento para que todos os envolvidos com a conquista de uma educação democrática continuemos nossas reflexões e ações em prol de projetos pedagógicos construídos de forma participativa e comunitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APLLE, Michael. W; BEANE, James A. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

AGUIAR, Maria Ângela. Instituto Superior de Educação na nova lei de Diretrizes e bases da Educação nacional. In BRZEZINKI, Iria (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBANO, Celina. A participação da comunidade na gestão escolar. O Colegiado Escolar: sua constituição e suas competências. In MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Capacitação de Dirigentes das escolas públicas de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1998, v. 2, p. 97-108.

ARAÚJO, José Newton Garcia de. Os conflitos na instituição escolar. In MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Capacitação de Dirigentes das escolas públicas de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2001, v. 1, p. 52-74.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o banco Mundial: é possível colaborar criticamente?. In TOMMASI, Livia de, HADDAD, Sérgio (org) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

AZANHA, José Mario pires. Democratização do ensino: vicitudes da idéia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**. v.30, n.2. São Paulo, mai/ago, 2004.

_____. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**. v.30, n.2. São Paulo, mai/ago, 2004.

AZEVEDO, Janete Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Revista Educação e Sociedade**, 80, v.23, n. especial 2002.

BANCO MUNDIAL. 1995. **Colegiado: a comunidade dentro da escola**. Relatório de pesquisa coordenada por Valéria Junho. Belo Horizonte, mimeo.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. Fazer da escola um projecto. In: CANÁRIO, Rui (org). **Inovação e Projecto Educativo de Escola**. Lisboa: Educa, 1992.

BEISIEGEL, Celso de R. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997

_____. **O Plano Nacional de Educação**. Campinas: UNICAMP, 1999. mimeo.

BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In BRZEZINKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **A Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Ática, 1996

BIZERRA, Maria da Conceição; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Projeto Político Pedagógico: eixo central do programa de formação de dirigentes de escolas municipais. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n. 3 jan/jun. 1999.

BOGDAN, Noberto; BIKLEN, Sara Kapp. **Investigação Qualitativa em Educação: introdução à teoria e aos métodos**. São Paulo: Porto Editora, 1994.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 12^a ed., 1999.

BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, **Brasília**, DF. N. 248, n23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, **Brasília**, DF. 10 de jan. 2001.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Brasília**: Senado, 1988.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no capitalismo contemporâneo. In OLIVEIRA, Dalila de (org). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997

BRZEZINKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003

_____. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perspectivas. In BRZEZINKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Maria Julieta Costa. Planejamento e educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções. In. KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Cadernos Cedes**, v.23, n.61. São Paula: Cortez, dez 2003.

CARDOSO, Jarbas José. Planejamento na Escola: o projeto político pedagógico. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n.3 jan/jun. 1999.

_____. Gestão Compartilhada na Construção Competente do projeto Pedagógico de Qualidade. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n.3 jan/jun. 1999.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Democratização do Ensino revisitada. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n.2. São Paulo, mai/ago, 2004.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In TOMMASI, Livia de, HADDAD, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação Brasileira: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A organização da educação nacional e o plano de desenvolvimento da escola à luz da lei de diretrizes e bases. In MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Capacitação de Dirigentes das escolas públicas de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1998, v. 1, p. 21-34.

FERREIRA, Francisco Whitaker. **Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão da Educação e Formação. Notas para um projeto pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação Brasileira**, v. 14, n.1, jan/jun. 1998.

_____. (org). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FÉRES, Maria José Vieira. A concepção da Escola Sagarana. In MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Capacitação de Dirigentes das escolas públicas de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2001, v. 3, p. 14-27.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In OLIVEIRA, Dalila de (org). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997

_____. A Gestão da Educação Básica na Ótica da Cooperação Internacional: um salto para o futuro ou para o passado. In: VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, Marília (org). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

_____. Projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v.23, n. 61, dez. 2003, p. 302-318.

_____. O financiamento do Banco Mundial e a educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In TOMMASI, Livia de, HADDAD, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Franco, Maria Laura Puglisi. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. 80, v. 23, nº especial 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da Exclusão. **Educação e Sociedade**. 80, v. 23, nº especial 2002.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Centro de Estudos Políticos e Sociais. 1995. **Autonomia escolar: uma estratégia de avaliação**. Relatório de pesquisa. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, mimeo.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 3 ed, São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Dimensão política do projeto pedagógico da escola. In MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Capacitação de Dirigentes de Escolas públicas de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2001, v. 3, p. 30-43.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **Temas para um Projeto Político-Pedagógico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **Planejamento Como Prática Educativa**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

GARCIA, Walter. Planejamento e Educação no Brasil: a busca de novos caminhos. In. KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. A crise da educação na perspectiva neoliberal. **IV Conferência Nacional de Educação da CNTE**, 1997.

GOULART, íris Barbosa. Políticas Públicas de Qualidade: O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). In MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Capacitação de Dirigentes das escolas públicas de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1998, v. 1, p. 07- 20.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In BRZEZINKI, Iria (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In BRZEZINKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003

KUENSER, Acácia Zeneida, CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e Educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição
In KUENSER, Acácia Zeneida, CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter.
Planejamento e Educação no Brasil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: A Arte do Disfarce**. Rio de
janeiro: Achiamé 2 ed. 1984.

LEITE, Dirce Terezinha H. de Carvalho. Reconstrução curricular e construção do
projeto pedagógico. **Revista Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí, ano 5, n.
18, abr/jun, 1990.

LUDKE, Menga ; ANDRE, Marli E. D. A. **pesquisa em Educação: abordagens
qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, Maria Auxiliadora C. A. A construção do projeto político-pedagógico da
escola. In, MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de
Capacitação de Dirigentes das escolas publicas de Minas Gerais**, 2001, v.3,
p.100-111.

MACHADO, Maria Auxiliadora Campos Araújo; GONÇALVES, Dalva Cifuentes. A Lei
de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In MINAS GERAIS, Secretaria de
Estado da Educação. **Projeto de Capacitação de Dirigentes das escolas públicas
de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1998, v. 2, p. 23-46.

MARQUES, Maria Rosa. Projeto Político Pedagógico e a Construção da Autonomia
e da Democracia na Escola nas Representações Sociais dos Conselheiros.
Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003.

MARQUES, Mário Osório. Projeto Pedagógico: a marca da escola. **Contexto &
Educação**, Universidade Unijuí, Ano 5, n.18, abr/jun. 1990.

MARTINEZ, Maria Josefina; LAHONE, Carlos Oliveira. **Planejamento escolar**. São
Paulo: MEC/ Saraiva, 1977.

MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (org).
**Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e
perspectivas**. Rio de janeiro: DP&A, 2004.

MATTOS, Lúcia A. F.. 1996a. Gestão Colegiada e Qualidade de Escola. Estudos Preliminares. **Relatório de Pesquisa**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, volume I.

_____. 1996d. Gestão Colegiada e Qualidade de Escola. Organização e funcionamento do colegiado nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais no triênio 92-94 e seu impacto na comunidade escolar. **Relatório de Pesquisa**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, volume IV.

_____. 1996e. Gestão Colegiada e Qualidade de Escola. Avaliação da qualidade da escola pública em Minas Gerais no quinquênio 90/94. **Relatório de Pesquisa**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, volume V.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Capacitação de Dirigentes das escolas públicas de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1998, 6 vol.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Capacitação de Dirigentes das escolas públicas de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2001, 5 vol.

MINAS GERAIS, Projeto Escolas de Referência. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.projetos.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 13 de jan de 2005.

MORAES, Reginaldo C. Reforma Neoliberal e Política Públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação e Sociedade**. 80, n. 23, edição especial, 2002.

NEGRINI, Sandra. Conselhos de Escola: Comunidade escolar participativa. **Educação em Foco: Revista de Educação**. v.9, n. 1 e 2, mar/ago, 2004, set/fev, 204/2005.

OLIVEIRA, Cleiton de. A municipalização do ensino brasileiro. In OLIVEIRA, Cleiton de et al. **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. Educação e Planejamento: a escola como núcleo da gestão. In OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. Política educacional nos anos de 1990: educação básica e empregabilidade In. DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (org). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização no ensino no Brasil. In OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Escola a busca de identidade enquanto projeto político pedagógico. **Revista Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí, ano I, n. 18, abr/jun, 1990.

PADILHA, Paulo Robert. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**, São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor. **Administração escolar: introdução crítica**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Núria Cunil (orgs.). o público não-estatal na reforma do Estado. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. O Projeto Pedagógico e a identidade da escola. In: **Encontro Congresso de Educação Continuada**, 1998, Taubaté. São Paulo, – pólo 7 PEC-UNITAV, Taubaté?SP, set 1998.

PIMENTEL, Maria Auxiliadora Mattos. A elaboração de projetos específicos: projetos de Capacitação e Projetos de Inovação Educacional. In MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Capacitação de Dirigentes das escolas públicas de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1998, v. 1, p. 81-90.

PINO, Ivany. A lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In BRZEZINKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada da escola pública**. São Paulo: Papyrus, 1997.

RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. O sujeito reflexivo no espaço de construção do projeto político-pedagógico. In: VEIGA P. A; FONSECA, Marília. (org) **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

ROMÃO, Jose Eustáquio. O regimento escolar de uma escola democrática. In, MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Capacitação de Dirigentes das escolas públicas de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2001, v.3, p. 46-56.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro. In OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA P. A; FONSECA, Marília. (org) **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

SANTOS, Maria Teresinha da Consolação Teixeira dos. Elaborando o PDE: Identificando necessidades e estabelecendo prioridades e metas. In MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Capacitação de Dirigentes das escolas públicas de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1998, v. 1, p. 65-78.

SCHAFFER, Margareth. Escola pública e projeto político-pedagógico. **Contexto & Educação**, Universidade Unijuí, Ano 5, n.18, abr/jun. 1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensino de uma abordagem filosófica da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In BRZEZINKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Gestão e organização do trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.) **Políticas públicas & educação básica**, São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político da Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, v.23, Campinas: Cortez, dez. 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In TOMMASI, Livia de, HADDAD, Sérgio (org) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA, José Vieira de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. In: VEIGA P. A; FONSECA, Marília. (Org) **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Por uma escola democrática**: colegiado, currículo e comunidade. 2000. 341f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em escolas públicas de Juiz de Fora. **Relatório de Pesquisa**. Juiz de Fora: UFJF/ICHL/Departamento de Ciências Sociais, 2004.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. Informação e educação entre os segmentos da escola democrática. In MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Capacitação de dirigentes das escolas públicas de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2001, v. 2, p. 48-58.

_____. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**, Campinas, São Paulo: Autores associados, São Paulo: UESP: ANPAE, 2002.

_____. (Org) **PNE e LDB: desdobramentos da política educacional brasileira**. São Bernardo do Campo: UESP, 2002.

TEIXEIRA, Zuleide Araújo. PEREIRA, Eva Waisros. A educação básica redimensionada. In BRZEZINKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TOMMASI, Livia de; HADDAD, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

TOMMASI, Livia de. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In TOMMASI, Livia de; HADDAD,

Sérgio (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação b´ssica? As estratégias do banco Mundial. In. TOMMASI, Livia de; HADDAD, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

TOCHI, Mirza seabra; FONSECA, Marília; OLIVEIRA, José Ferreira de. A relação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Educação em Foco: Revista da Educação. v.9, n.1 e 2, mar/ago, 2004, set/fev, 2004/2005

VALENTE, Ivan, ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenções. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, ed. Especial, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico; do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cadernos Cedes**, v.23, Campinas: Cortez, dez. 2003.

_____. Projeto político-pedagógico novas trilhas para a escola. In: VEIGA P. A; FONSECA, Marília. (Org) **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**.Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

_____. Transcrição da Palestra apresentada no **Iº Seminário Estadual de Política e Administração da Educação: Educação, Política, Direito e Justiça Social: a construção de uma gestão democrática**. Juiz de Fora. UFJF-FACED/NESCE, Ago, 1999. p. 01-04

VEIGA I. P. A; FONSECA, Marília. (Org) **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**.Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

VIEIRA, Sofia Lercher. O público e o privado nas tramas da LDB. In BRZEZINKI, Iria (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003

ANEXO: REGISTRO DE DADOS