

ADRIANO RIBEIRO

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA
ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

**CURITIBA
2007**

ADRIANO RIBEIRO

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA
ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Eyng.

CURITIBA

2007

RESUMO

A dissertação investiga a gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico (PPP), tema abordado cada vez mais intensamente pelos pesquisadores desde que a Lei nº 9.394/96 entrou em vigor, trazendo novos desafios e perspectivas para a gestão da escola pública de educação básica. Porém, o que se verifica na prática cotidiana é que esse modelo de gestão educacional, cujo princípio primordial é a participação, nem sempre é seguido. Motivado por essa questão, o presente estudo estabelece como problema de pesquisa: Como ocorre o processo de gestão democrática da escola pública de educação básica por meio do Projeto Político-Pedagógico, segundo a percepção dos profissionais da educação investigados, e quais as possibilidades e limites da efetivação da gestão democrática implícitas nessa percepção? Para responder ao problema propõe-se como objetivo geral analisar as políticas de gestão das escolas públicas de educação básica por meio do Projeto Político-Pedagógico. Os objetivos específicos são: examinar as concepções e as práticas dos profissionais da educação com relação à gestão democrática e ao Projeto Político-Pedagógico; analisar as estratégias adotadas na gestão do PPP nas escolas públicas de Piraquara; e identificar as formas de participação dos profissionais da educação na gestão do PPP da escola. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa para conhecer de forma mais aprofundada a gestão democrática do PPP de cinco escolas públicas de educação básica de Piraquara, PR. O caminho seguido iniciou com a pesquisa bibliográfica, buscando o referencial teórico sobre políticas educacionais, gestão da educação e gestão do PPP. Em seguida, partiu-se para a pesquisa de campo e, num terceiro momento, foi feita a análise dos dados coletados, à luz da teoria. Com base nesse referencial a pesquisa de campo procurou desvelar os limites e possibilidades para a efetivação da gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico nas escolas públicas de educação básica. O que se verificou é que há um conflito entre concepção e prática. Os pesquisados responderam o que significa gestão democrática e Projeto Político-Pedagógico; porém, na realidade investigada a concepção não está internalizada, sendo somente um discurso sem enraizamento na ação. A análise dos dados indicou também limites que os participantes da pesquisa vêem na gestão democrática e no PPP, como, por exemplo, que o PPP sempre parte de um modelo, não existindo uma real autonomia: ele é uma imposição, um dever legal a ser cumprido, e não um instrumento de gestão democrática da escola a ser usado diariamente no intuito de alcançar os objetivos educacionais. Esse limite existe provavelmente porque ainda não se desenvolveu uma cultura que compreenda o projeto como um momento de pensar coletivamente no que se vai fazer, na intencionalidade, que tipo de aluno se quer trabalhar, etc. A análise dos dados indicou também possibilidades, como, por exemplo, que o PPP permite a gestão de todo o processo educacional no interior da escola; a reflexão e o desenvolvimento de ações para melhorar a educação; a identificação do modelo de gestão, do perfil e da forma de atuação da escola; a definição de metas e ações educativas; e o trabalho participativo de toda a comunidade escolar. Ao apontar essas possibilidades, os profissionais deixam transparecer em sua fala os princípios da autonomia, da construção coletiva e da participação, principalmente quando se trata de definição de metas e ações educativas que ajudam na melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Projeto Político-Pedagógico, Gestão Democrática, Educação Básica.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	14
2.1	POLÍTICAS EDUCACIONAIS: SIGNIFICADOS E PRESSUPOSTOS...	14
2.2	ASPECTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	19
3	A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	24
3.1	GESTÃO EDUCACIONAL: SIGNIFICADOS E PRESSUPOSTOS.....	24
3.2	GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	27
4	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	36
4.1	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: SIGNIFICADOS E PRESSUPOSTOS.....	36
4.2	A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	43
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	62
5.1	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO, DA AMOSTRA E DOS PARTICIPANTES INVESTIGADOS.....	62
5.2	CONCEPÇÕES DE GESTÃO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO INVESTIGADO.....	68
5.2.1	Significados de Gestão Educacional.....	68
5.2.2	Modelo de Gestão Adotado pela Escola.....	70
5.2.3	Significados do Projeto Político-Pedagógico.....	72
5.3	A GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO INVESTIGADO.....	74
5.3.1	Planejamento do Projeto Político-Pedagógico.....	74
5.3.2	Implementação do Projeto Político-Pedagógico.....	79
5.3.3	Avaliação/Atualização Do Projeto Político-Pedagógico.....	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS.....	97

Aos profissionais da educação de Piraquara.

AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa como esta congrega muitas pessoas e, felizmente, pessoas muito especiais.

Agradeço a todos que tornaram possível a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de estar participando deste momento.

Agradeço a minha esposa Rose por sempre estar ao meu lado durante esses 18 anos juntos e que durante esses anos me dedicou o seu amor, carinho, paciência e compreensão. Também me presenteou, há sete anos, com a minha linda filha Gabrielle e, junto com esse mestrado, me deu de presente o Thiago e a Marcela.

À minha mãe Inês, que sempre esteve ao meu lado nos momentos difíceis e nos momentos alegres como este, também pelo amor, carinho e atenção que me dedicou durante estes trinta e nove anos de vida.

À minha orientadora e amiga Ana Maria Eyng, pois se amigo é coisa para se guardar no lado esquerdo do peito, com certeza ela estará para sempre presente em meu coração.

Aos meus amigos Névio de Campos e Erondi Lopes, que foram companheiros decisivos na minha vida como pesquisador.

Agradeço de coração a toda a minha família.

Também é de coração que agradeço a todos os Doutores, Mestres e Amigos em que busquei inspiração para a realização desse mestrado: André Sbrissia, Gustavo Sbrissia, Liliane Marchioratto, Juliano Ribeiro, Ana Elizabete Mazon de Souza Tesserolli, Marcelo Giovani Bastita Maia, Lucimara Alzira da Silva, Maxiliano Ribeiro e Cristiano Ribeiro.

Porque um dia é preciso parar de sonhar, tirar os planos das gavetas e, de algum modo, começar.

Amyr Klink

1 INTRODUÇÃO

Educação se refere ao processo de desenvolvimento da personalidade humana, envolvendo o desenvolvimento de qualidades físicas, morais, intelectuais e estéticas, tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social num determinado contexto de relações. Isso implica em uma concepção de mundo, idéias, valores e modos de agir que se traduz em convicções ideológicas, morais e políticas, bem como em princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática (LIBÂNEO, 1994, p. 22-23).

A educação está tão ligada ao ser humano que, segundo Saviani (1996, p. 152), seu início praticamente coincide com a própria existência humana. Por isso que, para Saviani (1991, p. 21), o trabalho educativo é “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Por essa sua característica de coletividade, pode-se dizer que a educação é uma prática social que, em sentido amplo, compreende processos formativos de cunho social, nos quais as pessoas estão inevitavelmente envolvidas pelo simples fato de existirem socialmente. Em sentido estrito, a educação tem a finalidade de instrução e ensino, mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, e ocorre em instituições específicas, escolares ou não (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

No Brasil, a educação é um direito fundamental concretizado na Constituição Federal de 1988. Porém, o fato de nomear a educação como um direito não é garantia nem de sua oferta nem de sua qualidade (ARANTES, 2005, p. 1). Daí a necessidade de buscar a defesa desse direito para todos os brasileiros e a importância das políticas educacionais devidamente implantadas e praticadas nas escolas.

Um dos aspectos mais relevantes das políticas educacionais é o modelo de gestão que deve ser aplicado nas escolas. Essa política determina que as escolas de educação básica devem adotar o modelo de gestão democrática, tendo como princípio fundamental a participação (Lei nº 9394/96, arts. 3, VIII; 12; 13; 14). Porém, são poucas as escolas brasileiras geridas com base nesse princípio. E um instrumento propício para deslanchar a gestão democrática, participativa, na escola é o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

De acordo com Veiga (1995, p. 43), o PPP ultrapassa a mera

elaboração de planos, que só se prestam a cumprir exigências burocráticas. Segundo essa autora,

[...] o Projeto Político-Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária (VEIGA, 1995, p. 43).

O PPP é, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos e pais, e a comunidade como um todo.

A organização da educação está definida na Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, além de organizarem em regime de colaboração as unidades escolares que compõem os seus sistemas de ensino, têm incumbências próprias na sua administração, sendo uma das mais importantes a gestão democrática, com o apoio do PPP. Porém, essa afirmação não condiz com a realidade das escolas públicas de Piraquara.

Dentro desse contexto surgiram as seguintes questões: quais são as dificuldades encontradas nas escolas públicas de Piraquara para que o PPP não seja um instrumento garantidor do exercício da gestão democrática? Por que essas escolas não conseguem aplicar o modelo de gestão democrática baseado na participação de toda a comunidade escolar? Por que o PPP não permeia o fazer escolar?

A partir dessas questões foi se delineando o problema de pesquisa proposto para este estudo: Como ocorre o processo de gestão democrática da escola pública de educação básica por meio do Projeto Político-Pedagógico, segundo a percepção dos profissionais da educação investigados e quais as possibilidades e limites da efetivação da gestão democrática implícitas na percepção dos profissionais da educação investigados?

Para responder ao problema propôs-se como objetivo geral:

- Analisar as políticas de gestão das escolas públicas de educação básica por meio do Projeto Político-Pedagógico.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

- Examinar as **concepções** e as **práticas** dos profissionais da educação com relação à gestão democrática e ao Projeto Político-Pedagógico.
- Analisar as estratégias adotadas na gestão do PPP nas escolas públicas de Piraquara.
- Identificar as formas de participação dos profissionais da educação na gestão do PPP da escola.

A metodologia adotada foi o estudo de caso. Como afirma Neves (1996, p. 16), “[...] o objeto do estudo de caso é a análise profunda de uma unidade de estudo; (...) visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação particular”. É o que ocorreu nesta dissertação, quando se propôs estudar de forma mais aprofundada de que maneira acontece a gestão do Projeto Político-Pedagógico no ambiente delimitado por cinco escolas públicas de Piraquara, PR.

Quanto ao método, Hühne (1995, p. 155) explica: “[...] temos um método quando seguimos um certo ‘caminho’ para alcançar um certo fim. (...) O método é, antes de tudo, uma ordem manifestada num conjunto de regras a serem seguidas”. No caso deste estudo, o caminho seguido iniciou com a pesquisa bibliográfica, buscando o referencial teórico sobre políticas educacionais, gestão da educação e gestão do PPP para elucidar as questões pertinentes ao tema investigado. Em seguida, partiu-se para a pesquisa de campo nas escolas públicas de Piraquara e, num terceiro momento, foi feita a análise dos dados coletados, à luz da teoria.

Com o intuito de construir o referencial teórico, o primeiro momento do trabalho foi a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Ruiz (1979, p. 50), “[...] tem por objetivo ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar sistemas e modelos teóricos, relacionar e enfeixar hipóteses numa visão mais unitária do universo e gerar novas hipóteses por força de dedução lógica”. Mais especificamente, Marcantonio, Santos e Lehfeld (1993, p. 24) explicam que a pesquisa bibliográfica “[...] é a busca das fontes específicas para recuperar as informações armazenadas nos documentos e, assim, chegar-se à bibliografia necessária à pesquisa”. Para esses autores, a pesquisa bibliográfica tem por finalidade atualizar o pesquisador e acompanhar o avanço de um assunto.

Com relação ao objeto de pesquisa escolhido, gestão do Projeto Político-Pedagógico nas escolas públicas, utilizou-se para a pesquisa livros, artigos, revistas especializadas e sítios da Internet.

A análise do Projeto Político-Pedagógico se apóia nos estudos de diversos autores, cujas idéias serviram de embasamento para estes capítulos:

- o segundo capítulo trata das políticas educacionais, com Gadotti (1995), Gandin (1999), Gentili (1995), Gisi (2003), Gomes Neto (1999), Martins (1993), Roman (1999) e Santomé (1998), mostrando que a escola brasileira já passou por várias políticas educacionais e, mesmo com os avanços da legislação mais atual, a Lei nº 9.394/96, no sentido de uma gestão democrática da escola, ainda persistem limitações como a centralização das atividades de planejamento da educação pública e a homogeneização do currículo;
- o terceiro capítulo aborda a gestão da educação, confirmando com Abicalil (2002), Arnstein (2002), Azanha (s/d), Dourado (2001), Gadotti e Romão (2001), Gandin (1999), Lück (2001), Neves (2004), Paro (1997) e Veiga (1998) que a gestão democrática é a melhor oportunidade que a escola pública brasileira tem para melhorar a prática cotidiana, formando cidadãos preparados para participar da vida do país;
- o quarto capítulo trabalha com André (2001), Azanha (s/d), Eyng (2002; 2003; 2007), Freire (2000), Gisi (2003), Gontijo (2002), Hall (2001), Malheiro (2005), Moraes *et al.* (1998), Resende (1998), Severino (1992), Vasconcelos (2002) e Veiga (1998; 2004), expondo que o Projeto Político-Pedagógico é elemento fundamental para a educação brasileira, é um processo que procura “passar para as mãos” da comunidade escolar as decisões pertinentes à educação local;
- o quinto capítulo traz a apresentação e a análise dos dados, procurando conhecer quais são os limites e as possibilidades para a efetivação da gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico nas escolas públicas de educação básica.

O segundo momento do trabalho reportou-se à pesquisa de campo, que “[...] trabalha com observação dos fatos sociais colhidos do ambiente natural; são formas de um problema meramente observado, sem qualquer interferência, apresentado simplesmente como ele se sucede em determinada sociedade” (FACHIN, 1993, p. 110). Para este estudo, a pesquisa de campo ficou delimitada pelas escolas da educação básica. Como população foram selecionadas as escolas do ensino fundamental no Município de Piraquara, na Região Metropolitana de Curitiba. Nesse caso são as 20 escolas municipais e as 9 escolas estaduais, pois como diz Silva e Menezes (2001, p. 32), “[...] população (ou universo da pesquisa) é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para

um determinado estudo”.

Já a amostra é, no entender de Silva e Menezes (2001, p. 32), “[...] parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou plano. A amostra pode ser probabilística e não-probabilística”. Neste estudo a amostra foi de cinco escolas de ensino fundamental no Município de Piraquara, utilizando-se da amostra não-probabilística por agrupamentos, que é a “[...] reunião de amostras representativas de uma população” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 32). Foram escolhidas seis escolas localizadas em bairros diferentes, que recebem alunos de várias localidades do Município e que apresentam diversidade cultural a ser respeitada por toda a comunidade escolar, perfazendo aproximadamente 20% do universo de pesquisa. Contudo, no processo de coleta de dados obteve-se a participação de apenas cinco escolas, perfazendo 17% da população.

Para a realização da pesquisa de campo foram utilizados procedimentos que pudessem coletar os dados com a maior precisão. Fachin (1993, p. 111) entende que a pesquisa de campo “[...] se apóia em métodos, técnicas, instrumentos e outros procedimentos, a fim de obter resultados pertinentes que venham ao encontro dos objetivos do pesquisador”. Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 163) confirmam esse entendimento, dizendo que as pesquisas de campo

[...] usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Podemos dizer, entretanto, que a observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os mais utilizados, embora possam ser completados por outras técnicas.

Na pesquisa realizada foram utilizados os seguintes procedimentos para a obtenção de dados: a entrevista (apêndice 1), o questionário (apêndice 2) e a análise documental. A entrevista “[...] consiste no diálogo com o objetivo de colher, de determinada fonte, (...) dados relevantes para a pesquisa em andamento” (RUIZ, 1979, p. 51). Foram entrevistados os diretores das escolas para elaboração do perfil do conjunto das escolas investigadas, com o pesquisador registrando os dados fornecidos em um formulário previamente elaborado.

O questionário foi o segundo procedimento utilizado para a coleta de dados. Esse instrumento metodológico, segundo Fachin (1993, p. 121), “[...] consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de obter respostas para a coleta de informações”. O

questionário utilizado dividiu-se em seis partes: 1. identificação; 2. concepções da gestão da educação, com seis questões; 3. planejamento do Projeto Político-Pedagógico, com seis questões; 4. implementação do Projeto Político-Pedagógico, com seis questões; 5. avaliação/atualização do Projeto Político-Pedagógico, com quatro questões; 6. comentários. Foi aplicado a diretores, professores, orientadores pedagógicos, pessoal técnico-administrativo e de serviços gerais.

Num terceiro momento efetuou-se a análise documental, que “[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Foram avaliados os Projetos Político-Pedagógicos das escolas selecionadas e os documentos que lhes orientam a gestão nas escolas, publicados pela Secretaria de Educação do Município e do Estado, buscando elucidar as concepções de gestão e PPP adotadas nos documentos.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo que, nas palavras de Chizzotti (1998, p. 98),

[...] é um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados. (...) A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. (...) O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente as significações explícitas ou ocultas. (...) Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação.

Compreender o conteúdo dos dados produzidos durante a pesquisa, com a maior fidelidade, é de suma importância para obter um resultado satisfatório ao final dela. É o que procurou fazer este pesquisador.

Quanto ao pesquisador, começou sua vida profissional na área da educação em 1990, quando iniciou o curso de graduação em Educação Física na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e começou a ministrar aulas no Colégio Estadual Romário Martins, em Piraquara, onde leciona até hoje. Nessa instituição foi Diretor-Geral nos anos de 1996 e 1997 e Diretor-Auxiliar nos anos de 2004 e 2005. Essa experiência foi fundamental nas opções profissionais que se seguiram.

Em 1997 iniciou o curso de Licenciatura em Letras-Inglês no Centro Universitário Uniandrade, onde se graduou em 2000. Em 2004 concluiu o curso de

Administração Pública nas Faculdades Unidas do Brasil – UNIBRASIL e em 2005 iniciou o Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Paralelamente à área educacional, entre os anos de 2001 e 2004 ocupou o cargo de Secretário Legislativo na Câmara Municipal de Piraquara e em 2005 assumiu o cargo de Gerente da Agência do Trabalhador de Piraquara.

Sendo professor da rede estadual de ensino participou, em 2004, das discussões das diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Paraná. Tais diretrizes foram implantadas em 2005 pela Secretaria Estadual de Educação em todas as escolas do Paraná.

Atualmente é professor da disciplina Técnicas de Comunicação Empresarial nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Gestão de Recursos Humanos e Gestão de Finanças, e da disciplina Metodologia Científica no curso de Turismo, no Centro Universitário Uniandrade.

O pesquisador trabalha como professor há 17 anos na escola pública. Essa experiência profissional tem mostrado que as dificuldades em elaborar, implementar e atualizar/avaliar o Projeto Político-Pedagógico, seguindo os princípios da gestão democrática, da participação, da construção coletiva e da autonomia, são constantes e presentes na maioria das escolas.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO BÁSICA

“Se você quer um ano de prosperidade, cultive trigo; se você quer dez anos de prosperidade, cultive árvores; se você quer cem anos de prosperidade, cultive pessoas”. É com este anônimo provérbio chinês que se quer iniciar este capítulo, cujo objetivo é discorrer sobre as políticas educacionais e a educação básica, levando em consideração que é por meio da implementação dessas políticas que o país “cultiva” seus cidadãos.

Os principais autores analisados nesse capítulo são: Gadotti (1995), Gandin (1999), Gentili (1995), Gisi (2003), Gomes Neto (1999), Martins (1993), Roman (1999) e Santomé (1998).

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: SIGNIFICADOS E PRESSUPOSTOS

As políticas educacionais são componentes das políticas públicas; assim, antes de discorrer sobre políticas educacionais é interessante saber o que são políticas públicas. De acordo com Gisi (2003, p. 92), “[...] por políticas públicas entende-se um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental que busca responder a demandas de grupos de interesse”. Aquela autora cita Azevedo (2001) para dizer que as políticas públicas têm nas instituições do Estado o seu principal referente.

Da área do Direito, Bucci (2001, p. 13) argumenta que as políticas públicas “[...] funcionam como instrumentos de aglutinação de interesses em torno de objetivos comuns, que passam a estruturar uma coletividade de interesses”. Segundo essa autora, as políticas são compostas dos seguintes elementos: “[...] o fim da ação governamental; as metas nas quais se desdobra esse fim; os meios alocados para a realização das metas; e os processos de sua realização” (BUCCI, 2001, p. 13).

São as políticas públicas que dão “[...] visibilidade e materialidade ao Estado” (MATTOS, 2004, p. 9). Nesse sentido, as políticas educacionais, como parte das políticas públicas, conferem essas características ao Estado na área da educação; mostram à sociedade o caminho que o Estado decide percorrer para agir em relação à educação de seus cidadãos.

Martins (1993, p. 7) inicia seu livro dizendo que é difícil conceituar a

política educacional porque ela é “[...] um processo que engloba vários outros processos e conceitos, não sendo por isso definível através de um só termo”. Consoante com essa visão, Martins (1993, p. 9) comenta que a política educacional “[...] pressupõe organização, seletividade e criteriosidade [...] ” sobre o que a educação deve alcançar. Na mesma página, a autora informa que “[...] a política educacional é um dos instrumentos para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita”. Enquanto a educação pensa o tipo de pessoas que se quer formar, a política educacional ajuda no fazer isso (MARTINS, 1993, p. 10). Monlevalle (2002, p. 42) já é mais específico, dizendo que política educacional é o “[...] conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades de escolarização dos diversos grupos da sociedade”.

A Constituição Federal brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) atribuem ao MEC a proposição de políticas educacionais para alcançar o desenvolvimento econômico e social do país (GOMES NETO, 1999, p. 112). Porém, somente acompanhando as ações em desenvolvimento no sistema educacional, identificando os problemas e os avanços alcançados é que a formulação de políticas nessa área pode alcançar os resultados esperados. E Gomes Neto (1999, p. 112) ainda complementa dizendo que

[...] a formulação de políticas educacionais não pode se basear apenas nas informações sobre o sistema de ensino, mas contemplar também a análise de informações demográficas que representem tanto a composição da população como a demanda por educação, a situação do mercado de trabalho e os condicionantes socioeconômicos da população a ser atendida.

Antes de se formular uma política educacional, Maximo (2005, p. 1) compreende que é preciso: diagnosticar a realidade que se quer transformar; definir os objetivos claros a serem alcançados; estabelecer metas realistas; fazer a previsão orçamentária e financeira; planejar; avaliar os possíveis resultados.

A falta de informações atualizadas compromete a tomada de decisão e, conseqüentemente, a formulação de políticas, além de causar desperdícios na distribuição de recursos. Para sanar essa lacuna, o MEC desenvolveu o Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIED), com as secretarias estaduais de educação sendo informatizadas e interligadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cuja principal função é coletar e

divulgar anualmente os dados referentes à educação básica.

A implantação do SIED teve início em 1996 e agilizou a realização do Censo Escolar, cujos dados servem de base para os principais programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, como, por exemplo, o da Merenda Escolar. Também é com base no número de matrículas coletadas pelo Censo que são redistribuídos os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de Valorização do Magistério.

As informações estão servindo ainda de referência para a implantação dos programas de aceleração de aprendizagem e de formação dos professores, e para a melhoria da distribuição do livro didático.

Ao realizar a coleta e a divulgação dos dados, trazendo transparência às informações, o SIED, como salienta Gomes Neto (1999, p. 118), “[...] permite uma análise aprimorada do sistema educacional brasileiro, subsidia o processo de formulação de políticas para o setor e torna mais eficiente e eficaz a aplicação dos recursos públicos”. Isso porque os gastos feitos por tal processo são mais racionalizados, o que, além de possibilitar que um número maior de pessoas e escolas sejam beneficiados, contribui para que o sistema educacional seja mais equânime e de melhor qualidade.

Do ponto de vista histórico, o que marcou as políticas educacionais no Brasil foi a vinculação delas aos projetos desenvolvimentistas dos vários governos. Nos dias atuais, o teor dessas políticas passou a ser definido pelo caráter de reestruturação do Estado, bem como pela adaptação do sistema educacional à globalização, principalmente com a interferência dos organismos internacionais, fortalecendo o seu poder de definir, direta e indiretamente, os rumos a serem seguidos pelo governo brasileiro nessa área (OLIVEIRA, 2006, p. 1).

A globalização neoliberal, processo dominante nos países capitalistas, tem influenciado sobremaneira a educação brasileira. O neoliberalismo pode ser considerado, de acordo com Comblin (1999, p.15), “[...] como teoria econômica, como utopia, como ética ou como filosofia do ser humano. Na realidade, é uma filosofia que se apresenta como teoria econômica”.

O Estado interventor do final dos anos 60 começou a dar sinais de desgaste devido às freqüentes dificuldades dos Estados em arcar com as responsabilidades por ele assumidas (ARANHA; MARTINS, 1998, p. 261). Por isso

surgiu o Estado neoliberal, um Estado minimalista¹ cuja ação se restringe ao poder de polícia, à justiça e à defesa nacional. O que não implica em enfraquecimento do Estado, mas, ao contrário, no seu fortalecimento, já que se pretende reduzir os seus encargos. Gentili (1995, p. 230) trata o neoliberalismo como “a desordem neoliberal”, configurada por fatores como a internacionalização do capital, a privatização desenfreada, o desmonte do Estado de Bem-Estar (*Welfare State*), o Estado mínimo, a submissão às leis de funcionamento do livre mercado, a reorganização das formas de produção e o desemprego estrutural. De forma mais abrangente, o neoliberalismo é definido por Anderson (1998, p. 9) como “[...] uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”.

Outros fatores levaram o Estado ao modelo neoliberal, como a acentuada intervenção do Estado, a estatização de vários serviços básicos, a expansão das funções assistenciais, o aumento da burocracia estatal e o corporativismo (BRUN, 1999, p. 33). Com isso, o setor público teve um crescimento vertiginoso, aumentando também o déficit público e o endividamento do Estado, o que levou o mesmo a tomar empréstimos de organismos internacionais. No Brasil, essas razões fizeram o Estado “abrir mão” da soberania nas questões de política macroeconômica, monetária e fiscal, bem como nas políticas educacionais.

Com a crescente dívida externa, o país ficou mais dependente dos credores internacionais, tendo que se sujeitar às regras deles. Para poder honrar com o pagamento da dívida, precisou cortar gastos públicos. E como, nas palavras de Reimers (1995, p. 18) “[...] a educação não tinha mais a prioridade política e social de que havia gozado anteriormente [...]”, os recursos para financiar a educação foram diminuindo pouco a pouco, enquanto as exigências do sistema educacional só faziam aumentar. “A implementação dos cortes obedeceu mais a critérios políticos e orçamentários do que aos tecnicamente racionais” (REIMERS, 1995, p. 20).

A educação deixou de ser considerada como investimento social para ser concebida como um gasto público que precisa ser reduzido para que o Estado cumpra as exigências de ajuste fiscal imposta pela política econômica

¹ Estado minimalista é aquele que pressupõe que o privado é um gestor muito mais eficaz para as questões sociais do que o público; transfere as atribuições públicas com relação, por exemplo, à saúde e à educação, para instituições privadas. O Estado deixa de ser responsável pelas ações sociais.

mundial (CHAVES, 2006, p. 1).

Claro que, como sugere Gadotti (1995, p. 66), a deterioração progressiva da educação brasileira não se deveu unicamente à dívida externa. “Contudo”, diz esse autor, “[...] a dívida é hoje a causa principal de nossa pobreza educacional e social. A pobreza educacional reforça a pobreza e o atraso em todos os sentidos”.

No contexto atual observa-se que, para alimentar as empresas do mundo capitalista globalizado, “[...] a educação passou a ser concebida como uma estratégia de competição entre os indivíduos cuja competência é adquirida pela formação de habilidades instrumentais para atuar no mercado” (CHAVES, 2006, p. 1). A principal finalidade da escola passou a ser a de “educar” os futuros trabalhadores para a simples execução de tarefas voltadas para a produção. Quanto à educação superior, a principal função, segundo Chaves (2006, p. 1), passou a ser a de capacitar o trabalhador para adaptar as tecnologias produzidas no exterior e adequar-se às novas exigências da cultura empresarial.

Além disso, a lógica neoliberal estabelece a educação como uma relação de mercado². Nessa lógica se transfere a educação, no entender de Corrêa (2000), da esfera dos direitos sociais constitucionalmente garantidos para a esfera do mercado, na forma de um serviço que deve ser adquirido no livre mercado, que, por sinal, não se restringe mais ao âmbito nacional: basta verificar quantas instituições estrangeiras têm investido na educação brasileira, apesar de o MEC restringir em muito, por exemplo, o aceite de titulação de instituição internacional.

Para finalizar este item entende-se interessante citar o pensamento de Roman (1999, p. 174), que diz que idéias como descentralização, gestão democrática e educação para a cidadania passaram a fazer parte dos projetos governamentais como diretrizes para a educação pública brasileira. Porém, tais idéias são

[...] tentativas de nos enganar, como se nos prometessem algumas coisas somente para nos calar ou para conseguir alguns votos a mais na próxima campanha eleitoral. Não, tais idéias defendidas pelo Estado não são falsas nem podem ser consideradas apenas como ‘políticas de fachada’. Estamos diante das vigas-mestras que compõem o discurso ideológico em educação, assimiladas do discurso de esquerda e passadas em revista pela reestruturação neoliberal (ROMAN, 1999, p. 174).

² A Organização Mundial do Comércio (OMC) prega que a gestão da educação não deve ser responsabilidade e tarefa do Estado e, sim, da iniciativa privada, como qualquer outra mercadoria de uma economia globalizada.

Na realidade, no Brasil sempre houve uma dualidade na educação. A classe trabalhadora sempre foi educada para a área técnica, para formar a força de trabalho, enquanto a classe dominante, a elite, sempre teve uma formação científico-intelectual com o objetivo de dirigir a sociedade e, conseqüentemente, manter-se socialmente acima da classe trabalhadora. Coincidentemente, essa é a proposta do neoliberalismo, afinada com as novas formas de organização do capital internacional e com a teoria do Estado-mínimo³, que não interfere no mercado. O Brasil atual tem um Estado desobrigado do atendimento às necessidades básicas da população, sendo a educação uma delas.

2.2 ASPECTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A organização da educação brasileira está definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, cujos princípios⁴ e finalidades estão indicados nos artigos 2º e 3º. O artigo 2º afirma que a educação é dever da família e do Estado e deve ser inspirada nos princípios da liberdade⁵, buscando os ideais da solidariedade humana. Sua finalidade é desenvolver plenamente o educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho.

Sintonizados com o princípio da liberdade, a Lei nº 9394/96 contempla outros princípios que devem reger a organização da educação brasileira (artigo 3º):

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

³ Na teoria do Estado-mínimo o governo não deve intervir na economia, mas apenas garantir as condições para a livre-concorrência.

⁴ Princípio “deriva do latim *principium*. O ponto de partida e o fundamento de um processo qualquer. Os dois significados de ‘ponto de partida’ e de ‘fundamento’ ou ‘causa’ estão estritamente conexos na noção deste termo, do qual Aristóteles foi o primeiro a enumerar completamente os significados”. O mais importante é “aquilo do qual parte um processo de conhecimento, por ex., as premissas de uma demonstração”. Na discussão em questão, os princípios elencados na Lei nº 9.394/96 servem para a construção dos fundamentos da educação brasileira (ABBAGNANO, 1970, p. 760).

⁵ A liberdade é “[...] um poder de atuação do homem em busca de sua realização pessoal, de sua felicidade. (...) A liberdade é um poder de autodeterminação, em virtude do qual o homem escolhe por si mesmo seu comportamento pessoal. (...) Liberdade consiste na possibilidade de coordenação consciente dos meios necessários à realização da felicidade pessoal” (SILVA, 2003, p. 232).

- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação superior;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia do padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Nos princípios indicados verifica-se que a liberdade tem destaque especial (art. 2º, art. 3º, II e IV), enfatizando que, para a plena realização de cada um é preciso que ocorra a plena realização de todos. Para tanto, é preciso garantir a autonomia e a emancipação dos indivíduos. A experiência da liberdade constitui uma construção coletiva, com ênfase na valorização do ser humano.

A Lei nº 9394/96 estabelece também as competências das diferentes esferas do Poder Público, distribuindo-as entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que devem organizar, em regime de colaboração, as unidades escolares que compõem os seus sistemas de ensino⁶. A União, por exemplo, é responsável pela coordenação da política nacional de educação e pela elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), articulando os diferentes níveis e sistemas (artigo 9º). Os Estados e o Distrito Federal possuem, entre outras atribuições, a incumbência de assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio (artigo 10º). Já os Municípios são responsáveis pela oferta da educação infantil em creches e pré-escolas, dando prioridade ao ensino fundamental (art. 11).

Com base nos princípios elencados nessa Lei se desenvolveram os sistemas da educação brasileira, divididos em sistema nacional, estadual e municipal. O sistema nacional organiza a integração do sistema nacional de ensino com suas políticas, normas e diretrizes nacionais e seu órgão representante é o MEC. O sistema estadual é representado pelas secretarias estaduais de educação; esse sistema organiza as políticas para o Estado e regulamenta a criação de

⁶ O sistema resulta da atividade sistematizada, que é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, então, “[...] uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina” (SAVIANI, 1999, p. 1). Quer dizer, sistema educacional exige planejamento: se “sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante”, essas exigências implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano. Para aquele autor, não existe ainda um sistema articulado de ensino no Brasil.

escolas públicas e particulares, excluindo as escolas federais e superiores particulares. O sistema municipal é responsável em desenvolver as políticas públicas municipais de educação e também de organizar a estrutura de ensino no Município, sendo o mantenedor das instituições. Os Municípios não podem oferecer outras etapas de ensino sem que tenham ofertado, antes, a educação infantil em creches e pré-escolas e, principalmente, o ensino fundamental, como se encontra no art. 211 da Constituição Federal e com a nova redação da Emenda Constitucional nº 14/96, que dispõe em seu § 2º: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”.

Os sistemas de educação e sua organização estão calcados, segundo Krawczyk e Rosar (*apud* GALERA, 2003, p. 1), nos seguintes pressupostos:

- A redistribuição do poder e das responsabilidades para atender à necessidade de ampliar a autonomia institucional que garanta a liberdade dos governos locais e das escolas, obtendo maior eficiência do sistema e democratização dos processos de tomada de decisão nos diferentes níveis do sistema educativo.
- A necessidade de maximizar a eficiência do sistema, pela mudança do gerenciamento dos recursos públicos garantindo a redução dos custos do sistema.
- A necessidade de aproximação dos conteúdos escolares às culturas locais. As políticas de descentralização no marco das reformas educativas da década de 90 realizaram-se em sociedades com diferentes tradições políticas e associativas.

Porém, alguns autores afirmam o não cumprimento desses pressupostos pela organização escolar brasileira e nem dos princípios propostos pela Lei nº 9394/96. Por exemplo, Roman (1999, p. 175) critica a atual “escola cidadã” defendida pela gestão democrática apregoada na legislação brasileira, dizendo que a própria estrutura estatal montada para oferecer o serviço de educação foi construída baseada em uma extrema centralização política e financeira, em nível federal; além disso, primou-se pela fragmentação institucional e pela exclusão da participação da sociedade civil nos processos decisórios.

Por isso, a gestão democrática que aí está não representa maior poder decisório da sociedade civil sobre os rumos da educação brasileira: não é descentralizada e não é democrática. Afirma Roman (1999, p. 176) que “[...] descentralizam-se as ações administrativas e o controle de algumas verbas (...) e não se descentralizam as atividades de planejamento”. Outro exemplo que esse

autor apresenta está relacionado ao currículo: “[...] como se pode assegurar que as escolas tenham autonomia pedagógica para se adequarem às necessidades da comunidade a que servem se há um documento nacional de homogeneização de currículo?” (ROMAN, 1999, p. 176). E a fala de Azanha (s.d., p. 12) complementa: “[...] a adoção que os PCNs fazem de uma particular concepção pedagógica, a concepção construtivista, fere o princípio constitucional (art. 206) de ‘pluralismo de idéias e concepções pedagógicas’”.

Ainda seguindo o pensamento de Roman (1999, p. 186), esse autor relaciona a “gestão democrática” da escola brasileira às políticas neoliberais que orientam o país, dizendo que

[...] em consonância com as políticas neoliberais, cabe ao Estado permanecer apenas com as funções de avaliação e controle, a fim de que se assegure o papel social da escola, ou seja, o de legitimar a ordem social vigente. De resto, no que diz respeito à gerência da educação, que fique cada vez mais a cargo da sociedade, o que quer dizer ficar a cargo dos investidores privados e do ‘equilíbrio natural que somente o mercado livre é capaz de oferecer’. É sob esse viés que devemos entender o incentivo governamental à tal gestão democrática dentro das escolas. A ordem é responsabilizar a própria comunidade pela educação de seus filhos.

Quer dizer, se o país se orienta sob a égide de políticas neoliberais, deveria permitir, de acordo com essas mesmas políticas, que a gestão da escola, desde a construção do Projeto Político-Pedagógico e do currículo até a escolha dos gestores, passando pelo próprio funcionamento diário, fosse responsabilidade da própria comunidade.

A Lei nº 9394/96 sustenta a centralização das decisões sobre política educacional no nível federal (SANTOS, 1999, p. 210). O MEC define as competências e diretrizes para cada nível de ensino da educação básica e assegura o processo de avaliação do rendimento escolar. Sendo esse órgão o formulador das políticas educacionais e definidor das normas do sistema de ensino, restringe-se a possibilidade de a base ser a expressão das concepções educativas.

A autonomia pedagógica e a gestão democrática são limitadas e relativizam a alternativa de por elas construir uma unidade centrada nas reais necessidades educativas dos cidadãos. Zanetti (1997, p. 1) opina que a atual LDB é fragmentária e inviabiliza a idéia de um sistema nacional de educação, porque a articulação e a coordenação entre os sistemas de ensino ficam restritas ao Poder

Executivo, impossibilitando a participação da sociedade. Na gestão da educação o MEC ficou com o papel político-estratégico; aos Estados e Municípios coube a atuação no nível estratégico-gerencial e à escola, o nível gerencial-operacional.

Em síntese, a escola brasileira já vivenciou várias políticas educacionais, considerando que o contexto em que elas foram criadas, discutidas e implementadas também sempre esteve em processo de mudança. Por exemplo, dos anos 60 aos 80 o Brasil viveu sob o regime militar, autoritário e centralizado; depois dessa época o neoliberalismo é que tem sido a constante em matéria de modelo socioeconômico e político. Mas nem por isso as políticas públicas deixaram de ser centralizadoras: na educação, apesar dos avanços proporcionados pela Lei nº 9.394/96, no sentido de uma gestão democrática da escola, ainda há limitações, como a centralização das atividades de planejamento da educação pública e a homogeneização do currículo escolar. Além disso, os PCNs impõem às escolas a concepção pedagógica construtivista, indo contra a Constituição Federal de 1988 que, em seu art. 206, preconiza o “[...] pluralismo de idéias e concepções pedagógicas”.

Contudo, as políticas educacionais abriram possibilidades à gestão democrática, como permitir à escola elaborar e executar sua proposta pedagógica, conclamando diretores, professores, pedagogos, secretários, pais, alunos e qualquer outro membro da comunidade escolar a participar dessa proposta, a participar da gestão da escola, incluindo, como Gandin (1999, p. 47) afirma, a possibilidade de decidir sobre o “como”, o “com que”, o “o que” e o “para que” fazer.

3 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo desse capítulo é abordar a gestão da educação básica, confirmando com Abicalil (2002), Arnstein (2002), Azanha (s/d), Dourado (2001), Gadotti e Romão (2001), Gandin (1999), Lück (2001), Neves (2004), Paro (1997) e Veiga (1998) que a gestão democrática é a melhor oportunidade que a escola pública brasileira tem, por meio da política educacional em ação, para formar cidadãos preparados para participar da vida do país.

3.1 GESTÃO EDUCACIONAL: SIGNIFICADOS E PRESSUPOSTOS

O principal objetivo da educação, no entender de Ribeiro e Carvalho (2004, p. 5), é “[...] assegurar as possibilidades inerentes ao desenvolvimento humano. E a escola deve ser o lugar que facilite o ensino e, por conseqüência, o desenvolvimento de todo educando”. Faz parte do desenvolvimento do educando o enriquecimento e o aprofundamento das relações entre o indivíduo, a família, a escola e a comunidade, aspectos que podem ser trabalhados na educação escolar.

Infelizmente, segundo Ribeiro e Carvalho (2003, p. 5), a educação pública brasileira não cumpre com esse objetivo. “A literatura histórica deixa claro que os sistemas escolares se organizaram com o intuito de incrementar a produtividade nacional, inculcando hábitos de obediência, lealdade e disciplina [...]”, explicam Ribeiro e Carvalho (2004, p. 5), procurando canalizar os esforços educacionais para o objetivo apenas do desenvolvimento econômico. Nesse aspecto “[...] é urgente que se repense e se transforme a educação brasileira” (RIBEIRO; CARVALHO, 2004, p. 5), principalmente pela via da gestão da educação, que assume, segundo Ferreira (2000, p. 69), “[...] mais do que nunca o papel fundamental na condução da educação e do ensino”.

A Constituição Federal de 1988 proclama, no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse conceito de educação, delineado na Constituição de 1988, é, na compreensão do constitucionalista Mello Filho (apud MORAES, 2006, p. 741), mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. Para esse autor, a Constituição assumiu como

primícia que a educação tem como objetivo propiciar a formação necessária ao desenvolvimento de três aspectos do educando: aptidões, potencialidades e personalidade. O processo educacional brasileiro tem por meta: “(a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático” (MELLO FILHO apud MORAES, 2006, p. 741).

A educação não se detém nos limites físicos da escola, mas abrange, por exemplo, experiências familiares e comunitárias, que também concorrem para o desenvolvimento do educando. Dentro desse contexto a educação tem outras implicações, que vão além das matérias como português e matemática, como as de natureza moral e ética, psicológica e sócio-política. A Constituição de 1988 procurou evidenciar essa educação como a ideal para o cidadão brasileiro, enfatizando principalmente a relação entre a educação e a democracia, pois quando o cidadão tem acesso à educação ele tem maior consciência de seu papel como participante da vida do país; ele vive melhor a democracia.

A primeira função da educação é de ordem política, como condição à participação, como “incubadora de cidadania” e como processo formativo: “[...] se um país cresce sem educação, não se desenvolve sem educação” (DEMO, 1996, p. 52). Esse autor ressalta a importância da educação para mudar as pessoas, para torná-las cidadãos plenos, participativos. É a cidadania compreendida como

a competência de tomar, pela consciência crítica, a história nas mãos e torná-la bem comum. E esta é a meta central do processo educativo, ou seja, de gestar sujeitos históricos devidamente instrumentados no conhecimento, para intervir melhor na história. Intervir melhor significa precisamente não permanecer apenas intervenção, mas fazer dela bem comum” (DEMO, 1996, p. 68).

Seguindo nessa linha de formação do cidadão brasileiro, a Constituição de 1988 afirma que “[...] é competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (MORAES, 2006, p. 740). Para cumprir com o editado na Lei Maior do país a União criou, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394. Seu texto traz, no art. 1º, o significado de educação:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de

ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Ainda nos termos da LDB, a finalidade da proclamada educação nacional é, de acordo com o art. 2º, “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A fim de alcançar essa finalidade a referida lei aponta como princípio a ser seguido “[...] a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (art. 3º, VIII).

Para compreender esse princípio é necessário refletir sobre o que é gestão. Ela é entendida como “[...] coordenação e direção de uma prática que concretiza uma linha de ação, um plano, uma política como orientação mais geral de um processo a ser realizado” (FERREIRA, 2003, p. 108). Cabe à gestão

[...] analisar as variáveis externas e internas à organização, identificá-las quanto à sua controlabilidade, ameaças e oportunidades que representam e determinam o caminho mais adequado para o cumprimento da missão, em função dos pontos fortes e fracos da organização. Gestão é o conjunto de normas, princípios e conceitos que tem por finalidade orientar o processo administrativo de uma organização. (...) O modelo de gestão leva em consideração a missão da entidade, (...) os aspectos ambientais e é influenciado pelas crenças e valores dos gestores (CRUZ, 1991, p. 38).

Gerir significa conduzir, dirigir, governar (FERREIRA; REIS; PEREIRA, 1997, p. 17). Na esfera pública, gestão da educação significa dirigir a educação do país nas esferas nacional, estadual e municipal, e isso envolve, conforme Gentili (2007, p. 1), escolas melhores, professores mais qualificados e melhor distribuição dos recursos existentes. Nesse sentido, transformar a educação

[...] supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular (GENTILI, 2007, p. 1),

isto é, construir a educação baseando-se, segundo Ferreira (2003, p. 108), no já citado entendimento de gestão como “[...] coordenação e direção (...) que concretiza (...) uma política como orientação mais geral de um processo a ser realizado”. No entender daquela autora, garantir a qualidade do ensino a partir dos princípios da

educação brasileira expressos pela política educacional no contexto mundial em que o Brasil se encontra é o compromisso da gestão da educação.

Pode-se ainda dizer que gerir a educação significa gestar, no sentido mesmo de gestação, de processo de desenvolvimento, de formação, para que nasça um novo “ser”, ou seja, uma nova educação. Contudo, esse processo exige cuidados e demanda um certo período de tempo para que sua maturação aconteça.

A gestão da educação brasileira “[...] tem oscilado entre as ênfases na burocratização, na tecnocracia, na estrutura escolar e na gerência de verbas, com maior ou menor centralização” (BUSSMAN, 2004, p. 40). Para modificar essa condição há que se gerir a educação baseando-se na democracia, cujo pressuposto maior é, segundo Bussman (2004, p. 41), a discussão, estabelecendo-se, assim, “[...] um intervalo espaço-temporal entre o dizer/dialogar, o querer/decidir, e o fazer/executar” (MARQUES, 1995, p. 67). A gestão democrática da educação e da escola é tema do item a seguir.

3.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O art. 12 da Lei nº 9394/96 apresenta um avanço na direção da gestão democrática, na medida em que dá às escolas maior autonomia, estabelecendo que lhes cabe a elaboração e execução de sua proposta pedagógica. No artigo 14 a mesma Lei estabelece que “[...] os sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática do ensino público [...]”, instituindo os seguintes princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Tais princípios trazem algumas inovações na concepção da gestão do processo educativo. Em primeiro lugar, um maior envolvimento dos que executam o processo educacional com seu planejamento. Em segundo lugar, o estabelecimento da participação da comunidade escolar e local, por meio de organismos formais como os conselhos de escola.

Como se vê naqueles princípios, ao definir como modelo a gestão democrática, a Lei nº 9.394/96 trouxe um novo desafio a toda comunidade escolar: a reorganização na maneira de participação das decisões que ocorrem dentro da instituição de ensino. Muitas vezes essa participação é considerada difícil: “[...]”

toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública de 1º e 2º graus que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica” (PARO, 1997, p. 9).

Essa utopia, mesmo que seja difícil de alcançar, precisa se tornar uma realidade presente no espaço escolar, com a efetiva participação de todos os membros da comunidade buscando um consenso nas suas ações. Participar, segundo Gutierrez e Catani (2001, p. 62), “[...] consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletiva”.

A educação apresenta resultados mais positivos “[...] quando as famílias se envolvem com a educação dos filhos” (SCHWARTZMAN, 1990, p. 1), isto é, participam. A participação é, para Gandin (1999, p. 56), “[...] uma das grandes questões do mundo atual: todos nela falam, todos a desejam. Qualquer cidadão, incluindo (...) educadores, está de acordo sobre a necessidade de participação”.

E o que significa participação? Esse termo é originário do latim *participatione* e quer dizer ação de participar, fazer parte de, ação daquele que faz parte, aquele que partilha (BORDENAVE, 1994, p. 10). Porém, participação é mais do que isso,

[...] participação não é simplesmente aquela presença, aquele compromisso de fazer alguma coisa, aquela colaboração (...); participação é aquela possibilidade de todos usufruírem dos bens, os naturais e os produzidos pela ação humana; (...) inclui distribuição do poder, inclui possibilidade de decidir na construção não apenas no ‘como’ ou no ‘com que’ fazer, mas também no ‘o que’ e no ‘para que’ fazer (GANDIN, 1999, p. 47),

A participação traz implícita a transferência de poder de decisão do Estado para os cidadãos, impulsionando a busca pela efetivação dos direitos fundamentais, entre eles a educação. Toda sociedade que se considera democrática, ou melhor, que busca praticar a democracia, tem obrigação de garantir aos seus membros a participação. Para que a sociedade não seja neutra nas decisões que lhe dizem respeito, ou seja, para que se construa uma sociedade ativa, os cidadãos precisam compreender a participação como um elemento político essencial para impulsionar o desenvolvimento, transformando propostas em ações.

E para que haja participação política efetiva é necessária a democracia participativa, aquela em que o cidadão pode

[...] apresentar e debater propostas, deliberar sobre elas e, sobretudo,

mudar o curso da ação estabelecida pelas forças constituídas e formular cursos de ação alternativas. Participar é exercitar a democracia. Isso pressupõe o pluralismo de idéias e práticas; a convivência de grupos de interesse diversos que têm contradições quanto aos objetivos e aos meios de consegui-los (BATTINI, 1993, apud LYRA, s.d., p. 1).

Participar, de acordo com Motta (1987, p. 15), traz o intuito de contribuir para a construção do conhecimento e a formação do cidadão.

A gestão democrática exige participação. O já citado art. 14 da LDB diz que a gestão democrática no ensino público envolve a “[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]” e a “[...] participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

A participação como princípio é o elemento central da gestão democrática. E como se entende a escola como uma das mais importantes instituições sociais de um Estado democrático como é o Brasil, se houver nela a participação como tem sido apregoada, estar-se-á educando os cidadãos para o fortalecimento da democracia e da afirmação de direitos civis, políticos e sociais. Somente por meio da participação dos cidadãos o Estado pode ser compelido a promover a realização desses direitos.

As práticas democráticas de uma sociedade ativa necessitam, antes de mais nada, da prática permanente da cidadania, entendida esta como a “[...] relação entre Estado e cidadão, especialmente no tocante a direitos e obrigações” (VIEIRA, 2001, p. 33).

Arnstein (2006, p. 1) desenvolveu uma “[...] tipologia da participação cidadã [...]”, em que “[...] cada degrau corresponde à amplitude do poder da população em decidir as ações e/ou programas que lhe afetam”⁷. Esta tipologia já é antiga, “[...] mas de grande valor a qualquer um interessado nos problemas da participação do cidadão”⁸.

Como se pode verificar, os oito degraus estão divididos em três grupos, sendo que o primeiro e o segundo degraus, na parte mais baixa da escada, são considerados como degraus da não-participação. Em seguida, os degraus 3, 4 e 5 correspondem a uma participação mínima, e os degraus 6 a 8 compreendem a

⁷ “Each rung corresponding to the extent of citizens’ power in determining the end product” (ARNSTEIN, 2006, p. 1).

⁸ “But never-the-less of great value to anyone interested in issues of citizen participation” (ARNSTEIN, 2006, p. 1).

participação cidadã.

QUADRO 1 - ESCADA DA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

8º DEGRAU	Controle cidadão	Níveis de poder cidadão
7º DEGRAU	Delegação de poder	
6º DEGRAU	Parceria	
5º DEGRAU	Pacificação	Níveis de concessão mínima de poder
4º DEGRAU	Consulta	
3º DEGRAU	Informação	
2º DEGRAU	Terapia	Não-Participação
1º DEGRAU	Manipulação	

FONTE: Adaptado de Arnstein (2006, p. 1).

No nível Manipulação se escondem as intenções e/ou a dimensão exata dos fatos para que as pessoas acreditem e aceitem propostas e ações. A manipulação é freqüentemente praticada na sociedade como um todo e também na escola brasileira. Porém, como diz Arnstein (2006, p. 1), os cidadãos “aprenderam esse jogo” da manipulação e, em conseqüência desse conhecimento, passaram a exigir níveis genuínos de participação, assegurando que os programas públicos são relevantes às suas necessidades e responsivos às suas prioridades⁹.

No nível Terapia as pessoas são estimuladas a falar de suas necessidades não satisfeitas, a dar depoimentos sobre sua situação, só que nada é feito para que o caso individual ou social seja resolvido. Arnstein (2006, p. 1) a chama de “terapia” porque traz uma sensação de alívio às pessoas por terem podido falar de seus problemas. Essa “terapia” só será válida se provocar as ações necessárias para resolver os problemas, para transformar a realidade.

Quanto à Informação, é o terceiro degrau e representa o princípio da concessão mínima de poder. O acesso à informação é o início da possibilidade de construção da cidadania¹⁰. De modo geral, o Brasil evoluiu muito nesse aspecto porque, por meio da comunicação, passou a prover a população de informações-chave para as tomadas de decisão sócio-culturais, políticas, econômicas,

⁹ “And now they too know how to play. As a result of this knowledge, they are demanding genuine levels of participation to assure them that public programs are relevant to their needs and responsive to their priorities” (ARNSTEIN, 2006, p. 1).

¹⁰ “Informing citizens of their rights, responsibilities, and options can be the most important first step toward legitimate citizen participation. However, too frequently the emphasis is placed on a one-way

ambientais, educacionais e outras. A expectativa é que a escola trate as informações com transparência e as transmitam aos atores envolvidos, gerando credibilidade diante da comunidade escolar que, por sua vez, gerará comprometimento nas ações cidadãs.

No nível Consulta se vê uma transformação mais profunda das relações de partilha de poder, porque a consulta pressupõe a formulação de perguntas e respostas¹¹. Mesmo colocada normalmente dentro de uma margem de alternativas muito restritas por parte do governo, a consulta exige uma troca, mesmo que mínima, de posicionamento. Não se trata de uma interação social, porém pede informações fidedignas e algum grau de debate. Consultar pressupõe lidar com o resultado da consulta, e este degrau tem sido muito ocupado pelas iniciativas técnicas de aproximação do governo com a sociedade.

A Pacificação é o nível onde as reivindicações ou exigências mais complexas são impostas e não há condições ou vontade política institucional de atendê-las ou encaminhá-las para atores sociais com maior autonomia de intervenção. Então, procura-se pacificar os descontentes com doações ou soluções que não correspondem exatamente às demandas colocadas, mas têm algum valor, o que gera uma certa satisfação. Porém, o que a sociedade cidadã quer ainda está acima disso: que os recursos empregados nas políticas sociais, incluídas as educacionais, resolvam os problemas na raiz, e não só para mitigar conseqüências desastrosas ou solucionar aspectos superficiais. É claro que esse nível de participação exige muito mais envolvimento da sociedade, o que ainda não se tem no Brasil.

No nível Parceria já se vislumbra o poder cidadão, onde se aposta na habilidade de co-gestão e cooperação entre parceiros. Parceria pressupõe negociação de objetivos comuns entre os atores sociais. E toda parceria construída com consciência desde o princípio é chance de amadurecimento e geração de saber organizacional. Na parceria, segundo Arnstein (2006, p. 1), há uma atribuição de valor positiva para ambos os lados dos parceiros, que combinam elementos

flow of information - from officials to citizens - with no channel provided for feedback and no power for negotiation" (ARNSTEIN, 2006, p. 1).

¹¹ "Inviting citizens' opinions, like informing them, can be a legitimate step toward their full participation. But if consulting them is not combined with other modes of participation, this rung of the ladder is still a sham since it offers no assurance that citizen concerns and ideas will be taken into account" (ARNSTEIN, 2006, p. 1).

complementares para formar um todo maior que a soma das partes.

O nível Delegação de Poder começa por uma distribuição ainda mais consciente de poder do que a parceria: mesmo alguém que esteja em um posicionamento hierárquico mais baixo nas relações de poder poderá intervir concretamente no real e até interromper atividades que não estejam de acordo com os objetivos propostos. Ainda são escassas as experiências nesse nível de participação; contudo, deve-se tomar consciência de que ele representa uma possibilidade concreta no que diz respeito à participação ideal.

O Controle Cidadão é o nível mais elevado na tipologia da participação apresentada por Arnstein (2006, p. 1). Pressupõe que qualquer cidadão, mesmo aquele tratado como excluído, pode intervir nos processos de tomada de decisão sobre qualquer coisa que o afete, desde o preço do combustível até o currículo escolar, ou seja, questões relevantes podem receber interferência de qualquer membro da sociedade. Em contrapartida, esses também têm total responsabilidade pelo dever assumido por eles. É claro que este degrau é quase uma utopia, mas a simples tomada de consciência sobre ele pode despertar nas pessoas a noção de cidadania, de participação, de gestão democrática.

A participação da comunidade no gerenciamento voltado aos interesses da educação é fator decisivo na gestão democrática da escola. Mas o que se tem presenciado são poucos grupos de membros da comunidade que participam das decisões no âmbito escolar. Sim, existem obstáculos a essa participação, mas também existem “potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (PARO, 1997, p. 18). Segundo esse autor, “[...] a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar”.

Quebrar essas barreiras que se interpõem na participação popular pode ajudar na tão sonhada autonomia que a escola busca com a gestão democrática, pois passa a ser uma nova dimensão na forma de gerenciar a educação. Isso fortalece essa nova concepção da gestão democrática, deixando para trás o autoritarismo que predominava na época do governo militar e que até hoje interfere diretamente na forma de pensar de algumas pessoas.

Implantar esse novo modo de gestão nas escolas públicas é essencial à prática educacional, para que se valorize a participação e as potencialidades da comunidade escolar. A gestão da educação assume, no entender de Ferreira (2000, p. 69), “[...] mais do que nunca, o papel fundamental na condução

da educação e do ensino”.

E para que haja um consenso dentro da gestão democrática é necessário que o diálogo franco e aberto ocorra dentro do espaço escolar, deixando de lado as disputas políticas e a busca de um suposto poder. Estimular esse diálogo é uma forma de buscar um consenso mais próximo das decisões coletivas do grupo.

Diálogo é a “[...] ‘única forma superior de encontro’ dos seres humanos, os únicos seres vivos que possuem esta condição e possibilidade e que não a utilizam (FERREIRA, 2004, p. 1), Segundo essa autora, o diálogo é

[...] generosa disposição de abrir-se ao ‘outro’ que irá ‘somar’ compreensões convergentes ou divergentes no sentido da construção da humanização das relações. Diálogo como confraternização de idéias e de culturas que se respeitam porque constituem diferentes produções humanas. Diálogo como a verdadeira forma de comunicação humana, na tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas a fim de se construir, coletivamente na escola, na sociedade e em todos os espaços do mundo, uma nova ética humana e solidária. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania (FERREIRA, 2004, p. 1).

O diálogo é de fundamental importância para o processo da gestão democrática que somente será efetiva quando o gestor que estiver à frente do processo tornar efetivo o diálogo entre todos os participantes. Isso porque

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de uma luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2001, p. 79).

A abertura desses canais facilita sobremaneira a participação e a tomada de decisão, fazendo com que os atores participantes da decisão assumam uma postura de construção da prática da gestão democrática.

Pode-se dividir em dois os momentos para as discussões da gestão democrática na escola: o espaço democrático e o processo eletivo. No espaço democrático a escola desperta na comunidade escolar um processo fundamental: o da responsabilidade na construção da democracia na escola, procurando estimular a participação de todos nas decisões. Traz-se para dentro desse espaço democrático

os representantes da comunidade, organizando-se em APM's e Conselhos Escolares¹². Gadotti e Romão (2001, p. 135) sugerem:

[...] Para que a participação se amplie, é necessário, de um lado, maior abertura democrática dos gestores do sistema, reconhecendo que os conselhos deliberativos constituem uma condição necessária para a eficiência e eficácia da escola, e, de outro, é imprescindível o reconhecimento, pelos usuários do sistema, que somente através de sua participação é possível a universalização do ensino básico de qualidade. Afinal, o conceito de qualidade educacional variará de acordo com os projetos sociais de cada comunidade específica.

O processo eletivo é outro momento importante na gestão democrática da escola: é a eleição de seus diretores pela comunidade escolar, fator decisivo na implantação da gestão escolar. Essa é uma das formas de buscar o ponto de equilíbrio entre os trabalhadores da educação e a comunidade escolar: eleger os seus representantes, acabando com as indicações políticas que ocorreram durante muito tempo e que ainda, infelizmente, acontece em alguns estados e Municípios do país. A eleição do gestor pela comunidade escolar certamente favorece a gestão democrática, pois, segundo Gadotti e Romão (2001, p. 94),

[...] na medida em que se exige do candidato à função de diretor de escola o equilíbrio entre a competência técnico-acadêmica e a sensibilidade política – requisito indispensável para o diretor-educador, que se coloca antes de ser resolvida a questão do provimento do cargo - este, sendo eleito, acaba assumindo responsabilidades políticas junto à comunidade escolar que o escolheu e geralmente tem se adotado o mandato por tempo determinado com direito a uma reeleição.

O gestor eleito para representar essa comunidade escolar recebe a oportunidade e o aval da maioria para implementar a gestão democrática na escola e buscar a construção de uma escola cidadã, que consiga identificar o seu papel na construção da cidadania. “Na escola cidadã o poder está no todo e é feito de processos dinâmicos construídos coletivamente pelo conhecimento e pela afetividade, constituindo-se em espaço aberto de criação e vivência” (BORDIGNON; GRACIANO, 2000, p. 163).

Sintetizando, a gestão democrática da educação, aquela onde “reina” a participação cidadã, é a melhor possibilidade que a escola brasileira tem

¹² Entidades organizadas por representantes da comunidade escolar e que servem como órgãos deliberativos, fazendo com que as suas decisões tenham um peso diferente na comunidade escolar.

para melhorar sua prática. É na gestão responsável e participativa que a escola pode alcançar a melhor qualidade da educação, formando, por sua vez, cidadãos responsáveis e participativos.

4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento que exara a política da escola, que define as intenções da escola para realizar um trabalho de qualidade e, para que isso aconteça, é necessária uma inteiração de todos na sua construção. O objetivo deste capítulo é discorrer sobre o Projeto Político-Pedagógico e suas características, como identidade e autonomia, diversidade e multiculturalismo, construção coletiva e participação, no intuito de compreender como ocorre seu desenvolvimento em nível local.

Os principais autores citados neste capítulo são: André (2001), Azanha (s/d), Eyng (2002; 2003; 2007), Freire (2000), Gisi (2003), Gontijo (2002), Hall (2001), Malheiro (2005), Moraes *et al.* (1998), Resende (1998), Severino (1992), Vasconcelos (2002) e Veiga (1998; 2004).

4.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: SIGNIFICADOS E PRESSUPOSTOS

O primeiro aspecto a ser discutido é quanto aos termos ligados ao tema. Alguns autores falam em Projeto Político-Pedagógico, outros falam em Projeto Pedagógico. De acordo com Pereira (2006, p. 1), não há diferenças entre os dois termos: ambos são “[...] usados para designar o mesmo sentido de pro-jetar, de lançar, de orientar, de dar direção a uma idéia, a um processo pedagógico intencional alicerçado nas reflexões e ações do presente”. Essa autora trabalha com o termo Projeto Pedagógico, explicando que

[...] para alguns autores, o qualificativo Político da composição do termo, já é assumido pelo adjetivo Pedagógico, uma vez que não há ação pedagógica que não seja política e que todo Projeto Pedagógico é voltado para uma ação transformadora (PEREIRA, 2006, p. 1).

Claro está que, apesar de não utilizar o termo “político”, Pereira (2006, p. 1) o inclui em sua definição, porque entende que o fazer pedagógico já indica um fazer político. Política pode ser entendida, segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1986, p. 954-955), como forma de atividade ou de práxis humana, o que certamente ocorre no âmbito escolar. Nesse sentido é claro o pensamento de Paro (2002, p. 1):

a escola não é considerada neutra, estando necessariamente articulada com uma concepção particular de mundo e de sociedade. Não se trata, portanto, de associar ou não a educação escolar com a política: esta já está implícita na ação da escola, que, longe de ser universal, numa sociedade de classes, atende aos interesses dos grupos dominantes que, por meio dela, incutem a concepção de mundo e de homem que lhes é mais favorável. Essa maneira de abordar o papel da escola com relação à política se restringe, em grande parte, aos grupos que têm acesso a uma concepção crítica da escola e da sociedade. Pode-se notar sua forte presença, por exemplo, no meio acadêmico relacionado a pesquisas educacionais e à formação de educadores, assim como entre os próprios educadores escolares e entre os formuladores e analistas das políticas públicas em educação. Essa concepção tem-se firmado nos meios educacionais com maior intensidade nas últimas décadas, resultante, obviamente, de todo um processo histórico de tomada de consciência por parte dos intelectuais ligados ao ensino.

Essa concepção politizada também faz parte do Projeto Pedagógico. Vasconcelos (2002b, p. 19) concorda com a opinião de Paro ao explicar que entende ser mais adequado o termo que inclui a palavra “político”, porque quando se fala que o projeto pedagógico é político,

[...] faz-se referência ao compromisso com a formação do cidadão para a sociedade. Considera-se importante manter o político para jamais descuidarmos desta dimensão tão decisiva do nosso trabalho, não nos esquecermos dos coeficientes de poder presentes nas práticas educativas e nas suas interfaces com a sociedade como um todo.

Baseado nessa definição de Vasconcelos, este estudo adotou o “termo” com a inclusão do “Político” ao Projeto Pedagógico.

O termo projeto “[...] vem do latim ‘projectu’, participio passado do verbo ‘projicire’, que significa ‘lançar adiante’” (VEIGA, 1998, p. 12). Nessa expressão, segundo essa autora, é que se encontra a missão que a escola deve buscar para garantir uma escola digna e de qualidade: lançar adiante seus alunos em direção a um futuro melhor. Essa é a mesma posição de Gadotti (1995, p. 579) quando afirma que está incluído no projeto “[...] rupturas com o presente e promessas para o futuro. (...) Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade”, cuja promessa implícita é trazer um estado melhor do que o presente.

Moraes *et al.* (1998, p. 5) complementam essa idéia de futuro, dizendo que projeto representa

[...] um olhar sobre o futuro, mas um futuro que começa aqui e agora, como

a estrada de mil léguas que começa com o primeiro passo, e a construção de um edifício que supõe as primeiras pedras ou colunas. Este futuro diz respeito ao tempo: como queremos nossa escola no próximo semestre, no próximo ano? Daqui a 2, 4, 6, 8, 10 anos? Como queremos nossa escola para quando os alunos (as) que estudam agora estiverem pais e mães de família, profissionais e cidadãos adultos?

Projeto Político porque o projeto de uma escola não pode existir, não pode pressupor um futuro, sem inserir a comunidade nele. E a comunidade local é a representante da sociedade como um todo que, segundo Moraes *et al.* (1998, p. 6), na instância mais próxima, mais real, é o Município: “[...] para que tipo de Município a escola e a comunidade devem preparar seus filhos e seus alunos?” Sem essa consciência política na escola “[...] ela vai projetar o quê? Em que direção?” Essa visão política do PPP se reporta ao aspecto de construção **coletiva** (de comunidade, participativa) do projeto (grifo nosso).

Quanto ao pedagógico, este substantivo é derivado da palavra pedagogia, que significa “dar direção a”. Por extensão, pedagógico significa “direcionador”. Para que algo seja pedagógico, ele necessita pressupor “[...] uma definição de diretrizes que viram ações e que conduzem a uma alteração da realidade [...]” (SOUZA, 2006, p. 1), traduzindo um “desejo coletivo”.

O pedagógico, na compreensão de Veiga (1995, p. 13), traduz a intencionalidade da escola, ou seja, que se quer formar o cidadão “[...] participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”. Se não existir a “intencionalidade compartilhada” (SEVERINO, 1992, p. 80) na construção do PPP, o projeto nunca alcançará sua dimensão pedagógica.

Eyng (2002b, p. 26) sintetiza a denominação Projeto Político-Pedagógico:

Denomina-se projeto porque faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização, a *teleologia*, ou seja, a finalidade de cada organização educativa expressada nos seus processos e metas propostos. (...) Denomina-se político porque coletivo, político porque consciente, político porque define uma posição do grupo, político porque expressa um conhecimento próprio, contextualizado e compartilhado. Político porque supõe uma proposta coletiva, consciente, fundamentada e contextualizada para a formação do cidadão. Denomina-se projeto pedagógico porque define a intencionalidade formativa, porque expressa uma proposta de intervenção formativa, refletida e fundamentada, ou seja, a efetivação da finalidade da escola na formação para a cidadania.

Outro significado de Projeto Político-Pedagógico é apontado por Souza (2006, p. 1) quando afirma que é

[...] um empreendimento planejado que consiste num conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas (a programação), com o fim de alcançar objetivos específicos considerando a realidade diagnosticada (o diagnóstico) num tempo presente na escola para que essa realidade possa ser modificada num tempo futuro através da transformação de idéias fundamentadas na análise e discussões coletivas (o marco referencial) em ações procedimentais, que devem ser avaliadas continuamente (SOUZA, 2006, p. 1).

O PPP é um instrumento que propicia a organização e a participação da comunidade escolar. Por meio de sua construção se busca, de forma coletiva e democrática, a discussão dos problemas da escola e suas possíveis soluções. Ele é “[...] um projeto elaborado de forma participativa e colaborativa, originado no seio da coletividade docente, discente e administrativa [...]” (PEREIRA, 2006, p. 1), que dá uma identidade à escola. É “[...] a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa” (VEIGA, 2000, p. 187), “[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar” (VASCONCELLOS, 2002b, p. 169). É

[...] o instrumento que define, mediante planejamento coletivo, os processos da gestão da escola. O projeto pedagógico é, portanto, o veículo do planejamento e a principal ferramenta da gestão. Nesse são definidos, organizados, normatizados e acompanhados os processos de aprendizagem e participação, individual e coletiva, no espaço escolar (EYNG, 2002c, p. 6).

Tanto Vasconcellos (2002b) quanto Eyng (2002c) falam em Projeto Político-Pedagógico como um processo cujo objetivo maior é efetivar a gestão da escola, dar-lhe um rumo, traçar os fins que se quer alcançar e os meios a serem utilizados para isso.

A Lei nº 9.394/96 define Projeto Político-Pedagógico como sendo o documento que explicita

[...] as disposições e organização das atividades escolares, abrangendo, entre outros aspectos, os correspondentes ao calendário escolar e ao currículo: os conteúdos programáticos e as formas de aprendizagem, os processos de avaliação, promoção, reprovação, recuperação, todo o regime escolar, quer das atividades, em geral, quer das ações didático-

pedagógicas a serem desenvolvidas durante o ano escolar, seja, ainda, dos procedimentos para o atendimento de condições especiais de seus alunos (LBD nº 9394/96, artigo 4º).

Uma vez que se implemente o PPP na escola estão garantidas, de acordo com Veiga (1995, p. 56), as condições para as mudanças necessárias a fim de se rever a prática já estabelecida, para construir uma escola democrática e que tenha por princípio o respeito à criança. É “[...] a proposta de uma metodologia de trabalho capaz de re-significar a ação de todos os agentes da escola, fazendo com que os sujeitos não se deixem levar pelo urgente e concentrem-se diante do importante” (VASCONCELLOS, 2002a, p. 101).

O Projeto Político-Pedagógico apresenta três dimensões: a ideológico-explicativa (a teoria), a contextual ou situacional (a realidade) e a operacional ou metodológica (a prática) (EYNG, 2002c, p. 8). Essa autora assim sintetiza a dimensão ideológico-explicativa:

Na dimensão ideológico-explicativa são expressas as idéias, ou teoria que orienta e explica a forma de encaminhar o processo educativo. A linha teórica ou paradigma adotado sofre influência e normalmente segue uma tendência predominante, adotada como possibilidade explicativa em uma época e contexto histórico-geográfico determinado. Essa dimensão situa o processo educativo em termos ‘ideais’.

É a dimensão teórica que tem por objetivo fundamentar com idéias e teorias a construção do PPP, incluindo os ideais a serem perseguidos pelo processo educativo. A construção teórica faz com que os participantes do PPP busquem novos conhecimentos, que poderão ser aplicados, mais tarde, na vivência do PPP na escola.

A dimensão contextual ou situacional tem a seguinte definição de Eyng (2002c, p. 8):

A dimensão contextual, por sua vez, situa o processo educativo em termos ‘reais’, delimitando e configurando o seu entorno, fazendo-o a partir dos aspectos históricos, geográficos, econômicos, populacionais e culturais específicos. Efetiva-se a aplicação do referencial teórico (dimensão ideológico-explicativa) à realidade contextual, ou seja, a uma comunidade escolar específica, onde esse é ressignificado. Nessa dimensão, são analisadas e descritas as demandas expressas pelo macro contexto, pela sociedade e pelo micro contexto, a unidade escolar e seu entorno.

Essa dimensão é mais complexa, porque lida com a realidade educacional; conseqüentemente, necessita de inúmeras informações, como situação geográfica e histórica, condições econômicas, características da população e diversidade cultural, próprias de cada realidade. Por todos esses aspectos, essa dimensão é muito particular, significando que precisa ser desenvolvida de modo específico para cada uma das comunidades escolares. Eyng (2002a, p. 66) ressalta que

[...] na construção da proposta pedagógica é de vital importância conhecer (...) a situação específica em que o processo formativo irá se efetivar. (...) A reflexão acerca desses dados permite estabelecer um diagnóstico da organização educativa e da realidade em que se situa.

A terceira dimensão citada por Eyng (2002c, p. 9) é a operacional, que

[...] orienta a concretização dos aspectos didático-pedagógicos relativos ao processo ensino-aprendizagem da proposta pedagógica. Nessa dimensão ocorre a operacionalização das orientações e influências emanadas das dimensões anteriores, destacando-se, sobretudo, a inter-atuação do professor-aluno, bem como descreve e atende as demandas da sala de aula. Aqui os pressupostos teóricos e os aspectos da realidade convergem e orientam a prática, temos assim a vinculação teoria-prática mediatizada pela realidade, aplicados na concretização da proposta pedagógica em cada unidade educativa.

Essa dimensão representa a capacidade de executar o Projeto Político-Pedagógico, no sentido de implementar, manter e ampliar a gestão do Projeto, mobilizando todos os recursos necessários. Tem, ainda, o objetivo de dinamizar e avaliar a prática a partir da teoria construída na primeira dimensão.

Ainda na concepção de Eyng (2002c, p. 9), essas três dimensões abrangem os seguintes aspectos: na dimensão ideológico-explicativa, os fundamentos sócio-político, epistemológico, antropológico, psicológico e pedagógico; na dimensão contextual, as características, o diagnóstico, o perfil, as competências e as finalidades; e na dimensão operacional, a organização curricular, os temas/eixos, o encaminhamento metodológico, as áreas do conhecimento, os conteúdos e a avaliação. É preciso lembrar que todos esses aspectos são dinâmicos e, por isso mesmo, precisam sempre ser atualizados, principalmente no que diz respeito à dimensão contextual.

Com relação ao histórico do Projeto Político-Pedagógico, para

compreendê-lo é preciso analisar a legislação educacional do Brasil a partir da segunda metade do século XX. Isso porque o PPP não surgiu apenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, embora sua obrigatoriedade esteja mais explícita nessa Lei e, no caso do Paraná, na Deliberação CEE nº 14/1999.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, não se vislumbrava indícios sobre uma idéia de Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, o art. 104¹³ já fazia menção à permissão para a organização de cursos ou escolas, destacando as questões dos currículos, métodos e períodos escolares próprios de cada instituição, dependendo do seu funcionamento; por sua vez, o art. 115¹⁴ falava da necessidade de se estimular a formação de associações de pais e professores.

A Lei nº 5.692/71 solicitava apenas o cumprimento das orientações provenientes do governo federal, que representava a centralização militar do poder. Já se falava em PPP nas escolas, mas a falta de participação coletiva dos professores na sua elaboração e a falta de clareza na compreensão do projeto favorecia sua implantação de forma burocrática e fragmentada. Essa Lei afirmava, no parágrafo único do artigo 2º, que “[...] a organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema”. No art. 12 aparecia o termo “regimento escolar”. O art. 81 afirmava que tal regimento tinha caráter organizacional e disciplinar de ordem didático-pedagógica e administrativa, devendo ser adaptado a partir da aprovação do Plano Estadual. Caso os estabelecimentos não tivessem, nos três primeiros anos após a promulgação da respectiva Lei, o regimento próprio e regularmente aprovado, deveriam se fundamentar nas normas expedidas pela administração dos sistemas.

De acordo com o Parecer CFE (atual CNE) nº 352/71,

[...] o regimento deverá focalizar os elementos fundamentais e os acessórios indispensáveis ao funcionamento de um estabelecimento. Por meio dele, individualiza-se a escola, define-se sua filosofia, objetivos e organização administrativa, didática e disciplinar. Deixa de ser um

¹³ Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal (BRASIL, 1961).

¹⁴ Art. 115. A escola deve estimular a formação de associações de pais e professores (BRASIL, 1961).

‘regulamento interno’ para ser o instrumento legal que organiza e define a escola.

Essa redação do Parecer nº 352/71 é o que mais se aproxima do que atualmente se conhece por Projeto Político-Pedagógico, documento que norteia as ações das escolas, exigência prevista (de modo deveras superficial) no art. 12, I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96: “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

No Paraná, é a Deliberação nº 14/99, juntamente com a Indicação nº 04/99, que traz os “[...] indicadores para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos da Educação Básica em suas diferentes modalidades [...]”, determinando que

[...] a proposta pedagógica será constituída pelos seguintes elementos:

- I. explicitação sobre a organização da entidade escolar;
- II. filosofia e os princípios didático-pedagógicos da instituição;
- III. conteúdos, competências e habilidades propostas e os respectivos encaminhamentos metodológicos;
- IV. atividades escolares, em geral, e as ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas durante o tempo escolar;
- V. matriz curricular específica e a indicação da área ou fase de estudos a que se destina;
- VI. processos de avaliação, classificação, promoção e dependência;
- VII. regime escolar;
- VIII. calendário escolar;
- IX. condições físicas e materiais;
- X. relação do corpo docente e técnico-administrativo;
- XI. plano de formação continuada para os professores;
- XII. plano de avaliação interna e sistemática do curso.

A legislação paranaense foi criada para ser um instrumento de orientação do trabalho educativo, constituindo-se em elemento orientador e coordenador das ações cotidianas das escolas públicas de educação básica.

4.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Cabe ao Projeto Político-Pedagógico expressar “[...] a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola” (ANDRÉ, 2001, p. 188), quer dizer, deve se basear na construção coletiva e na participação. Isso porque “[...] a (re) organização da escola não pode vir de fora” (VEIGA, 2002, p. 44). Segundo essa

autora, realizar a (re) organização da escola “[...] está na coletividade da construção do PPP, exigindo rupturas do que já se tem para avançar, continuidade de ações, descentralização, democratização, tomada de decisões e instalação de um processo emancipatório”.

Um PPP construído coletivamente e de forma participativa permite aos sujeitos envolvidos a autonomia nas ações e clareza na definição dos problemas, porque são eles mesmos que vivenciam os problemas e partem para as ações. Quando a construção coletiva está presente no Projeto Político-Pedagógico há uma “[...] probabilidade significativa de fazer com que as coisas realmente aconteçam, mesmo que em um primeiro momento pareçam distantes” (LIMA, 2005, p. 15).

Quanto à participação, este é um dos princípios da gestão democrática na escola pública, envolvendo a “[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]” e a “[...] participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (LDB nº 9394/96, art. 14). Esse é um “momento histórico” de extrema importância para a educação, pois

[...] abre a possibilidade dos próprios educadores de elaborarem o Projeto Político-Pedagógico da escola como referência para as suas ações, não podendo, de forma alguma, queixarem-se de ‘receber pronto’ mais um documento norteador da prática pedagógica que permite a construção coletiva baseada naquilo que a escola possui de particular, levando em conta os seus limites, os recursos materiais e humanos, enfim, a sua história (LIMA, 2005, p. 58).

Essa participação dos atores da escola no Projeto Político-Pedagógico “[...] desencadeia perspectivas de autonomia escolar, requerendo condições institucionais favoráveis para sua efetivação” (MATTOS, 2004, p. 2). Porém, essa participação não pode ser imposta; ela precisa, sim, ser espontânea e ativa, respondendo às necessidades dos atores da escola.

A participação ativa é construtora do conhecimento:

[...] ao construir e criar conhecimento, ativamente, a participação percorre os caminhos da ação-reflexão e se reveste de uma dimensão essencialmente crítica, que permite uma inserção contextualizada. Só uma participação ativa e crítica chegará à transformação pensando em uma sociedade mais democrática, mais solidária, mais livre e mais justa. Na participação ativa e crítica que se propõe a refletir e a construir de modo conjunto, há um crescimento do indivíduo e do grupo (ABRAMOWICZ, 2006, p. 1).

Duas questões são chaves na participação de um grupo: “Qual é o grau de controle dos membros sobre as decisões; e quão importantes são as decisões de que se pode participar” (BORDENAVE, 1992, p. 23). Essas questões são importantes, segundo esse autor, porque muitas vezes, na construção do Projeto Político-Pedagógico, os professores são chamados apenas em alguns momentos para participar. O que se dizer, então, da participação dos pais, dos alunos e de outros atores da comunidade escolar?

A participação faz parte do elemento político do PPP, servindo, na afirmação de Veiga (2004, p. 13), como garantia de execução e continuidade das ações. Essa autora afirma ainda a participação como pressuposto da construção de um Projeto Político-Pedagógico emancipatório, articulando a família, a escola e a comunidade. Entende-se que esse é um desafio, uma vez que a tendência das escolas é de excluir, no decorrer do processo, a participação dos pais e da comunidade. Costa e Silva (1995, p. 37) completam:

[...] a vivência do jogo da participação no âmbito da escola contribui para a construção de seu *ethos* educativo, ao torná-la um espaço vivo e dinâmico, em que a invenção criativa e o exercício dos princípios democráticos se traduzem como eixos norteadores de seu projeto educativo.

A participação contribui para a construção do *ethos*¹⁵ educativo, construção essa que exige o trabalho coletivo (COSTA; SILVA, 1995, p. 37). Trata-se, no entender de Guimarães e Marin (1998, p. 38), de um “[...] plano de ação coletivo”: as discussões, análises e reflexões devem ser sistematizadas, organizadas e formalizadas com base no referendo do coletivo. Nessa visão de planejamento escolar, que passa pelo Projeto Político-Pedagógico, a participação coloca-se como um elemento fundamental, que permite para os atores o sentimento de pertença àquela instituição e o compromisso com o PPP construído coletivamente, transformando a escola. A construção coletiva reconhece e valoriza o outro “[...] e, portanto, dá sentido de alteridade, de especificidade e de diversidade” (ROSSA, 1999, p. 67). Especificidade e diversidade são características comuns à escola brasileira.

¹⁵ “*Ethos* significa morada, maneira de ser habitualmente, caráter. Considerado como disposição natural de uma pessoa segundo seu corpo e sua alma; os costumes de alguém conforme a sua

A participação deve se refletir, no entendimento de Eynng (2002b, p. 27), “[...] no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar, projeto esse capaz de pôr em marcha a formação integral de cada aprendiz como objetivo compartilhado na unidade escolar”. A escola naturalmente propicia a união das pessoas, permite a socialização. Isso pode ser usado a favor da participação na construção, na implementação e na atualização do PPP.

Outro aspecto importante diz respeito à gestão propriamente dita do PPP. De nada adianta a construção coletiva e a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico se elas não forem postas em prática na gestão desse Projeto. Eynng (2002c, p. 11) chama a gestão do PPP de fase de operacionalização, que exige, segundo Libâneo (2001, p. 126-127), maturidade da equipe, bom nível de desenvolvimento profissional dos professores, capacidade de liderança da direção e envolvimento da comunidade escolar. Porém, o que se vê na realidade da educação brasileira é que nem sempre se pode contar com a presença dessas características, o que se leva a presumir que antes de exigir o PPP das escolas, o Estado, por meio da Lei nº 9.394/96, deveria investir mais em capacitação da equipe técnico-administrativa.

Uma vez construído o PPP, “[...] cada membro assume a sua parte no trabalho, admitindo o exercício da direção para coordenar, acompanhar e avaliar o trabalho de cada um” (LIBÂNEO, 2001, p. 129). A construção é coletiva, mas implica em responsabilidades particulares. Martins (2002, p. 1) fala em “[...] dinâmica individual e coletiva, que opera concomitantemente”.

A gestão do PPP necessita, de acordo com Martins (2002, p. 1), de pessoas motivadas:

Se a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação num empreendimento coletivo pode ser altamente positivo. Se, ao contrário, a participação é delegada por normas, vigora a ausência do desejo como motor fundante da ação. Neste caso, dificilmente o ator imprimirá o mesmo sentido a ações sociais, a projetos coletivos, a empreendimentos de mudança institucional (MARTINS, 2002, p. 1).

Essa motivação pode ser conquistada por meio da figura do

diretor, eleito pela comunidade escolar¹⁶. Ferreira (2003, p. 10) salienta o quão importante é a forma como o diretor comanda a escola, porque

[...] a direção se constrói e se legitima na participação, no exercício da democracia e na competência da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, por meio de uma prática de gestão comprometida com a formação de homens e mulheres brasileiros/as fortes intelectualmentemente, ajustados emocionalmente e capazes tecnicamente (FERREIRA, 2003, p. 10).

O diretor é peça essencial na gestão escolar não porque seja escolhido pela comunidade escolar para assumir essa responsabilidade, mas porque é ele quem motiva, estimula, chama à participação os professores, o pessoal técnico-administrativo e de serviços gerais, para construir coletivamente a escola, por meio do Projeto Político-Pedagógico.

É o diretor quem dá a direção à qual a escola deve seguir. A idéia de gestão democrática é dada pela participação coletiva, mas é o diretor quem imprime o rumo e trabalha para que o Projeto Político-Pedagógico se realize. A gestão é democrática, mas isso não significa que ela não precisa de alguém que assegure sua continuidade.

Quanto ao conselho escolar, uma das prioridades do Plano Nacional de Educação (PNE) é a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, e uma de suas metas é a criação de conselhos escolares nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Baseado nisso, o MEC editou a Portaria Ministerial nº 2.896/04, criando o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, com os objetivos de:

- I - ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- II - apoiar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares;
- III - instituir políticas de indução para implantação de Conselhos Escolares;
- IV - promover em parceria com os sistemas de ensino a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação a distância;
- V - estimular a integração entre os Conselhos Escolares;
- VI - apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade; e

¹⁶ A Lei nº 9.394/96 não fala especificamente sobre eleições na escola; apenas afirma a participação e a gestão democrática (art. 14). São os Estados e Municípios, através de legislação própria, que constroem os caminhos para essa gestão, no que diz respeito às eleições para diretor e para a composição dos conselhos escolares.

VII - promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação.

Ainda segundo aquela Portaria, cabe aos conselhos escolares reforçarem o Projeto Político-Pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, que deverá orientar-se pelo princípio democrático da participação.

Não existe número mínimo e máximo de participantes do conselho escolar. Esse número fica a critério de cada escola, porém deve ser expresso em seu regimento, outro fator essencial à gestão escolar.

A capacidade de gestão é, na afirmação de Mello (1991, p. 1), “[...] pré-requisito para o fortalecimento da escola e o exercício de sua autonomia”. Entretanto, segundo esse autor, essa capacidade “[...] não é algo que se pode criar de imediato; implica um processo de aprendizagem de equipe e em condições institucionais mínimas”. Entre essas condições, a existência de pessoal administrativo e principalmente a normatização da escola é indispensável.

Toda escola possui um sistema de normas, em que podem ser identificadas duas categorias, as oficiais e as não-oficiais, estabelecidas, ao que se pressupõe, com vistas a duas finalidades que se complementam: eliminar tudo o que possa representar ameaça à sobrevivência física e social da escola e desenvolver a moralidade dos alunos. As normas oficiais encontram-se estabelecidas num documento legal, denominado regimento escolar. É o documento, discutido e aprovado pelos seus participantes, que descreve as regras de funcionamento da escola e da convivência das pessoas que nela atuam. Enquanto documento administrativo e normativo, o regimento escolar se fundamenta nos propósitos, princípios e diretrizes definidos na proposta pedagógica da escola e na legislação educacional do país (PENAZZO, 2003, p. 24-25). Tem caráter de documento legal¹⁷.

Vários Conselhos Estaduais de Educação têm estabelecido nas suas instruções normativas uma relação intrínseca entre regimento e proposta pedagógica. A ênfase dada ao regimento passa a ser a de,

¹⁷ O regimento escolar é tema do sítio Conteúdo Escola, onde os profissionais da educação dão anonimamente sua colaboração. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/43/49>. Acesso em: 19 jun. 2006.

[...] enquanto norma que rege o funcionamento da instituição, se constituir em instrumento que concorra para a concentração de esforços no processo ensino-aprendizagem, transformando-se em um verdadeiro estatuto pedagógico, capaz de orientar toda a comunidade escolar de forma simples, mas segura (RESOLUÇÃO CEE/RS nº 236/98).

Por isso mesmo o regimento escolar deve ser construído em cada escola juntamente com a proposta pedagógica, constituindo-se na sua tradução formal. Segundo o Conselho de Educação do Estado de Goiás, o regimento é “[...] o veículo que a escola possui como instrumento de defesa da qualidade, coerência e justiça dos serviços que presta à comunidade” (INSTRUÇÃO CEE nº 01/98). Por isso, Projeto Político-Pedagógico e regimento escolar necessitam fazer um trabalho conjunto:

[...] O projeto pedagógico deverá estar estreitamente vinculado ao que está estabelecido no regimento escolar, em consonância com os dispositivos legais, e ser capaz de sintetizar a proposta pedagógica da escola representando a sua identidade que se efetiva mediante planejamento e gestão democrática (EYNG, 2002a, p. 68-69).

O que se quer com o Projeto Político-Pedagógico é uma escola significativamente diferente da atual, com mudanças de concepção, valores e práticas. Mudanças imediatas, sem prazo para serem concluídas.

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, procurou garantir o processo democrático na escola, principalmente no que diz respeito à construção do P2”. Conclamam os arts. 12, 13 e 14 a obrigatoriedade das escolas construírem o seu PPP e a participação dos professores na construção do mesmo. O art. 12 dispõe: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar a sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996), trazendo a obrigatoriedade de elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico; porém, com autonomia limitada, pois, segundo o mesmo artigo, as escolas não podem desrespeitar as normas nacionais comuns e as normas previstas para cada sistema de ensino.

O art. 13 prevê que os docentes deverão se incumbir de:”I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do

estabelecimento de ensino [...]” (BRASIL, 1996), quer dizer, o Projeto Político-Pedagógico não é apenas atribuição do diretor, da pedagoga ou da secretária da escola: todos devem participar tanto na elaboração quanto na execução do mesmo. Depois de elaborado, o Projeto Político-Pedagógico não deve ficar esquecido na gaveta da direção, mas, sim, estar ativo em cada proposta de trabalho, seja da direção, seja da equipe pedagógica ou dos professores.

O art. 14 trata das normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, afirmando que os sistemas de ensino ficam incumbidos de definir tais normas de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Pode-se verificar que esses artigos conclamam a autonomia e a participação, confirmando que esses dois itens são princípios fundamentais para a gestão democrática da educação básica.

Depois de construído, o PPP não pode ficar esquecido em nenhuma gaveta da sala do diretor ou da orientação; ele é um instrumento que precisa ser vivenciado por todas as pessoas envolvidas na escola. “Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo na escola” (VEIGA, 1998, p. 13).

Os termos político e pedagógico trazem um sentido de compromisso de um desejo coletivo da unidade escolar, no qual deve estar presente em todo o momento a reflexão das decisões tomadas pelo coletivo. Segundo Veiga (1998, p. 13),

[...] a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

As ações educacionais, desde as mais comuns como as atividades em sala de aula até as mais elaboradas, como os conselhos de classe, fundamentadas com o compromisso do Projeto Político-Pedagógico, têm o sentido de definir qual é a formação cidadã que o aluno está recebendo na escola. Resgatar

as intenções que a escola tem perante a sua missão¹⁸ é decisivo para que as ações pedagógicas possam ser implementadas por alguém em todo o processo, pois passa a ser um processo democrático dentro da escola.

É preciso lembrar sempre que o PPP é um processo que está em constante desenvolvimento e avaliação por todos que pertencem à comunidade escolar, para que ela possa saber se a missão que foi proposta e aprovada por todos está sendo implementada ou não.

A participação dos profissionais da educação na construção do PPP nas escolas garante que a prática social esteja presente, “[...] ao princípio de que a educação produz e é produzida pela prática social, o que, por sua vez, representa os movimentos e as expressões de uma sociedade concreta” (RESENDE, 2000, p. 45).

A escola é, nas palavras de Veiga (1998, p. 11), “[...] um lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”. Essa organização só se dá com a garantia do PPP na escola, se ele estiver em pleno funcionamento.

O princípio da democracia¹⁹ deveria estar presente desde o momento em que a escola começa a construir o seu PPP, sendo que “[...] o projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola” (VEIGA, 2000, p. 11), pois, a partir desse momento começa a ser criada a identidade²⁰ da escola, que busca a autonomia escolar e o envolvimento de toda a comunidade.

A autonomia é, segundo Resende e Veiga (1998, p. 16),

[...] questão fundamental numa instituição educativa, envolvendo quatro dimensões básicas, relacionadas e articuladas entre si: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica. Essas dimensões implicam direitos e deveres e, principalmente, um alto grau de compromisso e responsabilidade de todos os segmentos da comunidade escolar.

¹⁸ De acordo com Bussman (2004, p. 40), “[...] a missão da escola se define pelas concepções dos elementos inerentes à sua razão de existir, que são o homem, a sociedade, o conhecimento”. Para Velzen, Maia e Monroe (1999, p. 1), a missão é “[...] uma fórmula que sintetiza o que a escola faz, com que propósito, de que forma, com que pessoas e entidades; (...) a missão expressa, em poucas linhas, a identidade da escola e comunica a razão de sua existência de forma clara e motivadora, a alunos, professores, funcionários e comunidade”.

¹⁹ Em entrevista à revista Teoria e Debate, Carlos Nelson Coutinho explicou que democracia é “[...] o processo pelo qual a política se socializa e, progressivamente, propõe novas formas de socialização do poder. (...) Democracia é algo substantivo, não só no terreno econômico-social, mas no sentido político, pois temos de construir mecanismos que permitam a participação crescente de massas organizadas na gestão do poder; (...) onde está a coerção devemos colocar cada vez mais consenso, participação livre e autônoma das pessoas” (JOSÉ; LEITE, 2002, p. 1).

Ter claro quais são os compromissos estabelecidos na gestão do PPP faz com que a escola busque a sua tão sonhada participação nas decisões construídas por todos. Essa participação pode viabilizar a construção de um PPP democrático, onde toda a comunidade pode opinar e que suas decisões sejam coletivas e de consenso para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem, pois a escola é o espaço do processo educativo.

A participação da comunidade escolar na gestão democrática da escola é fundamental para que haja uma articulação na construção do PPP, sendo ele um dos instrumentos mais importantes no processo de gestão. “Projeto Político-Pedagógico da escola define a cidadania que se quer, estabelece a finalidade do sistema e caracteriza a especificidade da organização escolar” (BORDIGNON; GRACIANO, 2000, p. 159). Esse processo de participação necessita ocorrer de uma maneira diferente na implementação da democratização da escola, buscando a harmonia necessária para o bom funcionamento das estruturas escolares, apesar dos conflitos que sempre irão acontecer.

Com relação ao Projeto Político-Pedagógico visto como um processo em constante mudança, sua compreensão apóia-se em duas afirmações: a de Veiga e Resende (1998, p. 29), que entendem que o Projeto Político-Pedagógico deve nascer “[...] da necessidade dos sujeitos que fazem parte do processo educativo [...]” da escola; e a de Duarte (1996, p. 51), que entende que “[...] não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos”.

Antes de ser visto como uma exigência da política educacional, o PPP precisa se alçar a uma condição de necessidade da escola, que é formada por pessoas e para pessoas. Então, a necessidade presente na escola é a necessidade das pessoas que a compõem – alunos, professores, pais, funcionários e comunidade e, num alcance maior, sociedade em geral e Estado. E a mais básica das necessidades presentes na escola é, claro, a educação que, para Nielsen Neto (1988, p. 11), significa a formação integral do ser humano, isto é, o desenvolvimento de suas potencialidades.

O objetivo fundamental da educação é assegurar as possibilidades inerentes ao desenvolvimento humano. E a escola é esse “lugar facilitador” do desenvolvimento, que ocorre por meio do processo educativo. o indivíduo que se

²⁰ É por meio do PPP que a escola cria a sua identidade.

encontra no centro do processo educativo, isto é, o indivíduo que a escola educa (forma, constrói) se compreende enquanto membro dessa comunidade e assume uma responsabilidade solidária com a mesma (NIELSEN NETO, 1988, p. 11).

Nessa perspectiva, os sujeitos que fazem parte do processo educativo acabam se vendo como pertencentes à comunidade e também como responsáveis por ela, modificando seu modo de atuar junto à mesma. Mas é necessário que isto ocorra sem deixar de lado a sociedade como um todo, para que a comunidade escolar se sinta inserida no contexto maior, pois é a escola – pelo processo educativo – quem produz os cidadãos para a sociedade. É dessa forma que Veiga e Resende (1998, p. 29) entendem que o PPP precisa se desenvolver a partir dos sujeitos da escola, pois envolvendo-os no processo eles serão também responsáveis pelas ações tomadas no âmbito do PPP - eles se sentirão motivados a participar.

Com o PPP os envolvidos precisam se sentir motivados para agirem no sentido de construir, implementar e manter o Projeto Político-Pedagógico, e a autonomia é um forte componente motivador. “A falta de interesse em construir o Projeto Político-Pedagógico ou ainda a dificuldade no relacionamento dentro da comunidade escolar [...]” (MALHEIRO, 2005, p. 97), somadas a “desculpas” como a falta de tempo demonstraram ser, segundo esse autor, “[...] apenas uma consequência e não a causa do verdadeiro problema de não haver um clima próprio de autonomia. A verdadeira raiz é a falta de um ambiente escolar que propicie motivação”²¹.

O Projeto Político-Pedagógico traz uma importante contribuição, segundo Vasconcellos (2002, p. 21), ao ajudar a conquista e a consolidação da autonomia da escola, criando um ethos “[...] onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos”. De certa forma, “[...] é o Projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e, através disto, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e com os órgãos dirigentes” (VASCONCELLOS, 2002,

²¹ Motivação significa “[...] uma causa que põe em movimento e pode ser definida como um impulso que faz com que se aja de certa forma” (LIMA, 2005, p. 102). Essa autora explica que “[...] em qualquer atividade que utilizarmos a motivação como meio, freqüentemente atingiremos o sucesso”. Motivação é algo que ativa o comportamento do homem, “[...] impulsionando-o em direção a algum objetivo, ao passo que a ausência de motivação pode fazer com que ele ‘fracasse’ em suas tentativas, ou até mesmo que deixe de tentar atingir um objetivo determinado” (BALLABEN, 2001, p. 1).

p. 21).

O PPP se apresenta como uma possibilidade para propiciar mudanças, tanto no sentido metodológico quanto no envolvimento das pessoas. No questionamento de Gadotti e Romão (2001, p. 42) não há como entender o Projeto Político-Pedagógico da escola sem situá-lo num horizonte de possibilidades cuja direção é dada pelas respostas advindas de indagações, tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? O ponto de partida para responder a esse questionamento está na inovação da prática educativa, que “[...] constitui um processo em contínua renovação, indagação e adequação em que, flexibilidade, dinamicidade, criatividade e criticidade são as características essenciais” (EYNG, 2002b, p. 26).

Quanto à identidade da escola, sua construção e aperfeiçoamento é condição *sine qua non* para alcançar a autonomia. Como é o Projeto Político-Pedagógico quem representa e apresenta a identidade da escola e como a escola é feita por alunos, professores, funcionários, pais e comunidade local, há que se ter a participação de todos esses atores para que a identidade da escola tenha as feições do público que a compõe.

Ao discutir o que é identidade, Hall (2001, p. 59) explica que “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça [...]”, uma cultura, seja a de uma escola, uma empresa ou uma nação, busca unificar seus membros numa identidade, para abrigá-los em uma mesma e grande “família”. É dessa forma que a identidade da escola deve ser vista: como uma unificação de pessoas diferentes, em busca de um objetivo comum: a educação de qualidade. Essa capacidade da escola de construir a própria identidade passa, na expressão de Veiga (2000, p. 14), pelo debate, pela reflexão coletiva, pelo diálogo. Freire (2000, p. 92) comenta:

[...] o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõem-se como o caminho pela qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de idéias. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre os homens que não estão comprometidos nem ao chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade.

Portanto, para estabelecer um diálogo entre os atores da escola é necessário que eles percebam que não existem “verdades absolutas”; é necessário buscar o novo, escutar, respeitar e acolher o ponto de vista do outro, aceitar opiniões.

Identidade é o “[...] processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”, salienta Castells (2001, p. 22-23). Segundo esse autor, “[...] toda e qualquer identidade é construída”. E ainda: afirma que toda identidade coletiva, como é o caso da identidade da escola, reflete os significados tanto para aqueles que se sentem partícipes daquele grupo específico, quanto para a sociedade em geral; contudo, é um processo complexo, porque mesmo a visão, sendo coletiva, é feita de indivíduos que possuem valores, desejos e temores próprios. A identidade da escola, então, reflete as identidades dos atores que a compõem; é definida pelas “[...] experiências da comunidade escolar, do conhecimento que elas têm de si mesmas e dos resultados dos seus projetos, dos seus subprojetos e principalmente das aprendizagens apresentadas por seus alunos e alunas” (PADILHA, 2002, p. 102).

A construção da identidade da escola é uma tarefa coletiva “[...] e deve atender a duas exigências básicas: ser próprio, capaz de mostrar a identidade da escola, e ser fruto de construção coletiva” (EYNG, 2002b, p. 26).

A identidade está ligada à idéia de autonomia, ou seja, as regras, as normas, os regimentos e as orientações da escola devem ser criados por aqueles que fazem parte do processo educativo, naquele espaço e naquele tempo.

Há, no entender de Neves (2004, p. 95), “[...] uma vinculação muito estreita” entre o Projeto Político-Pedagógico da escola e a autonomia. Nas palavras de Azanha (s.d, p. 23), “[...] elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia” (grifo nosso). É “[...] a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um Projeto Político-Pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve” (VEIGA, 1998, p. 113). Por isso, para entender as nuances que perpassam esse exercício é importante compreender o que significa o termo “autonomia”.

Do Direito empresta-se a definição – muito utilizada nessa área da ciência – de autonomia: esta palavra advém do grego *autós* (próprio, peculiar) e de

nomos (lei, regra) ou *nemein* (governar) e pressupõe a idéia de “[...] direção própria, de agir ou deixar de agir, de possuir a faculdade de organização, administrativa e jurídica. A noção de autonomia pode ser expressa também como a direção própria daquilo que é próprio” (SADDI, 2002, p. 1). De modo abrangente, autonomia é a prerrogativa consentida de estabelecer as próprias normas a serem seguidas (GARCIA, 2005, p. 3). Segundo esse autor,

[...] quer significar a liberdade de determinação consentida para um sujeito, traduzindo-se no poder de estabelecer para si a lei reguladora da própria ação, ou, mais compreensivamente, o poder de prover os interesses próprios e, portanto, de gozar e dispor dos meios necessários para obter uma harmônica e coordenada satisfação dos mesmos interesses. A autonomia, portanto, pressupõe a independência quanto aos outros poderes e vale no âmbito em que esta se estende (GARCIA, 2005, p. 3).

Sintetizando, autonomia indica “[...] a condição de uma pessoa ou de uma coletividade, capaz de determinar por ela mesma a lei à qual se submeter” (SEGRE; SILVA; SCHRAMM, 2006, p. 2).

Tendo em mente essa concepção de autonomia, quer-se discuti-la no âmbito da escola. Barroso (1996, p. 186) define autonomia como o resultado “[...] das forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local”.

O princípio básico dessa definição é a democracia, “[...] palavra que significa poder do povo” (COTRIM, 2003, p. 310). Esse autor cita o embaixador Celso Lafer para dizer que, na democracia,

[...] o governo deve ser de muitos para resistir à imposição de poucos, e o poder deve ser limitado pelas normas para evitar o arbítrio discricionário de quem o exerce. O reconhecimento dessas regras tem como objetivo conseguir na vida coletiva o salto qualitativo da passagem do reino da violência para o reino da não-violência, através da domesticação do poder pelo direito (COTRIM, 2003, p. 311).

Assim também deve ser na escola: governo de muitos para resistir à imposição de poucos, e poder limitado. Principalmente na escola pública, sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede, o ideal de democracia é retirar o controle excessivo que o Estado exerce para que a educação atue como construtora de uma sociedade realmente

democrática. O Estado deve apenas traçar diretrizes gerais a serem seguidas e deixar a escola exercer sua autonomia. Isso porque

[...] órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes. A consequência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substantivamente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta que a instituição 'escola pública' é uma diversidade e não uma unidade. É aí que reside um grave problema da escola pública e é para resolvê-lo que se reivindica a autonomia do estabelecimento na elaboração e execução do projeto escolar próprio (AZANHA, s.d., p. 20).

A própria legislação nacional defende a autonomia escolar. A Constituição Federal de 1988 diz em seu art. 206, inciso III, que “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. A Lei nº 9394/96 confirma isso no seu artigo 8º, parágrafo 2º, afirmando que “[...] os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei”. No art. 12 da mesma Lei inclui-se a elaboração da proposta pedagógica e a administração dos recursos humanos e financeiros entre as incumbências das escolas. E o art. 15 afirma que “[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”.

Ao mesmo tempo, porém, em que as políticas educacionais vêm se consolidando na direção de confirmar a autonomia escolar, as mesmas políticas determinam que as escolas precisam seguir uma base comum nacional de formação. De acordo com o art. 210 da CF/88, “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais [...]”, o que converge para o problema apontado anteriormente por Azanha (s.d., p. 20): “[...] não levam em conta que a instituição 'escola pública' é uma diversidade e não uma unidade”.

Gerir uma escola dentro da democracia, completa Lück (2001, p. 21), implica em respeitar a autonomia dessa escola, “[...] no ouvir e atender às necessidades reais e emergentes [...]” da mesma, “[...] utilizando mecanismos que

permitam um tratamento diferenciado [...]”, levando em conta o contexto onde a escola está inserida. “A gestão escolar autônoma pressupõe uma prática gestora que reflete esse entendimento”. A autonomia é condição estrutural que aumenta o campo de possibilidades da gestão escolar:

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da sociedade. A eficácia dessa luta depende da ousadia de cada escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogovernar-se (GADOTTI, 1995, p. 202).

Volta-se, então, à definição de autonomia proposta por Barroso (1996, p. 186), que a entende participativa justamente porque o governo e seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local são atores ativos no processo de gestão escolar. Contudo, pode-se considerar que não basta a autonomia fazer parte da legislação. Isso, por si só, não é condição de efetivação da mesma. A autonomia não pode ser reduzida a um diploma legal que confere à escola o "direito" de serem autônomas. A função do "diploma legal" é justamente a de criar as condições jurídicas, administrativas, políticas e financeiras para as pessoas - e as escolas que elas constituem - se tornarem autônomas. É preciso ir além, construir a autonomia, lutar por isso na escola e na comunidade local. E para isso é preciso que a participação seja efetiva. “A autonomia da escola justifica-se (...) na abertura à participação” (NEVES, 2004, p. 99).

A autonomia da escola, na compreensão de Malheiro (2005, p. 79), vem sendo colocada em pauta, mais intensamente, desde que a LDB nº 9394/96 abriu possibilidades de mudança, por exemplo, introduzindo o Projeto Político-Pedagógico, instrumento de planejamento que tende a facilitar a conquista dessa autonomia na gestão da escola. A autonomia é um princípio da democracia. A escola de uma sociedade que se pretende democrática tem que lutar por autonomia, pela “[...] possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia” (AZANHA, s/d., p. 20). Sem isso,

[...] a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão. Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviços de ensino, de quem até se pode exigir e obter eficiência mas não que respondam eticamente pelos resultados de suas atividades (AZANHA, s/d., p. 20).

A autonomia exige “[...] novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes” (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 47). Mas é preciso estar atento, pois que, em nome da autonomia, “[...] é possível também criar condições para edificação de um ambiente autoritário e opressivo resguardado por um regimento próprio” (AZANHA, s/d., p. 20). Em nome da autonomia, as pessoas detentoras do poder dentro da escola, como os diretores, podem delegar somente a si mesmos, por exemplo, a construção do regimento e do PPP, ou a tomada de decisões a respeito de vários assuntos inerentes à escola. Essas pessoas acabam rechaçando as relações autoritárias vindas do exterior, em nome da autonomia da escola, porém impõem seu próprio ambiente autoritário, relegando a participação coletiva a um plano inferior.

Se há participação coletiva para a construção do Projeto Político-Pedagógico, essa se torna uma garantia de que a escola praticará a autonomia, porque o PPP “[...] envolve e abrange crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, levando a um compromisso político e pedagógico coletivo” (VEIGA; RESENDE, 1998, p. 15). Esses aspectos fazem parte da diversidade e do multiculturalismo que se pode encontrar na escola. Por meio desses aspectos pode-se construir uma escola que traduz as características de seus atores que, por sua vez, se sentem mais acolhidos e valorizados naquele ambiente escolar. A escola acaba absorvendo a identidade de cada um que, diariamente, participa do seu processo de construção.

É de conhecimento comum que o Brasil é tido como o país da diversidade, tanto ambiental como cultural. Sua população é formada por inúmeras etnias, que contribuíram com suas culturas para construir a identidade do país, e sua natureza é a mais diversificada do mundo em espécies. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) falam que a diversidade ou pluralidade seria um patrimônio sócio-cultural do Brasil. De acordo com Gontijo (2002, p. 1), “[...] patrimônio que deve ser ‘reconhecido’ e ‘valorizado’, pois constituiria algo que pode ser considerado como a marca da **identidade nacional**, que remete ao que é comumente definido como **brasilidade**” (grifos do autor). Essa diversidade cultural, “[...] característica da sociedade brasileira, exige práticas pedagógicas que possibilitem a construção e manutenção da identidade sócio-cultural da comunidade” (EYNG, 2002a, p. 66).

A gestão do Projeto Político-Pedagógico na escola de educação básica viabiliza a constituição da identidade e da autonomia de cada unidade escolar e permite ainda a atenção à diversidade cultural. A identidade e a autonomia da escola são possibilidades da gestão democrática da escola via Projeto Político-Pedagógico.

Finalizando esse capítulo pode-se dizer que o Projeto Político-Pedagógico é elemento fundamental para a educação brasileira, cujo compromisso é formar cidadãos responsáveis, críticos, criativos e participativos, que compreendam a realidade onde estão inseridos e interfiram nela de modo positivo, transformando-a e colaborando para transformar, por sua vez, a sociedade como um todo.

O PPP é um processo que visa à descentralização da educação, que pretende “passar para as mãos” da comunidade escolar as decisões pertinentes à educação local, que exige autonomia. É um processo onde se define, organiza, normatiza e se acompanha outros processos, como “a aprendizagem e a participação, individual e coletiva, no espaço escolar” (EYNG, 2002c, p. 6), processo que orienta todas as ações internas e externas à escola. É o eixo articulador que se materializa em um produto, o documento Projeto Político-Pedagógico, que antes de ser apenas uma exigência legislativa, vista por muitos como burocrática, traduz a identidade da escola e indica a direção que ela deve seguir para cumprir seus objetivos, organizando as atividades cotidianas e permitindo a análise dos resultados alcançados e as possíveis correções que porventura necessitem ser feitas.

No entender deste pesquisador são várias as possibilidades que advém do Projeto Político-Pedagógico, traduzidas em:

- autonomia: liberdade das escolas elaborarem e executarem suas propostas pedagógicas, propiciando autonomia nas ações e clareza na definição dos problemas da escola;
- participação: as decisões são construídas por todos da comunidade escolar, isto é, todos podem opinar;
- aperfeiçoamento: possibilidade de rever a prática já estabelecida na escola e de modificar o que não estiver de acordo com a missão, isto é, o PPP propicia mudanças;
- contextualização: leva ao compromisso de construir uma escola para a coletividade, baseada na realidade local, sem declinar da realidade global;

- envolvimento: inclui todos os grupos sociais da comunidade escolar, isto é, não é somente construção das autoridades públicas ou dos diretores das escolas;
- identidade: os profissionais da educação utilizam suas próprias idéias para coordenar suas ações cotidianas, o que os motiva a agir;
- constrói ativamente o conhecimento.

Quanto aos limites, acredita-se que somente existem na medida dos limites próprios do ser humano. Por exemplo, os envolvidos no PPP precisam se sentir motivados para agirem no sentido de construí-lo, implementá-lo e mantê-lo. Essa motivação é atribuição dos gestores da escola, assim como a abertura para a participação de toda a comunidade escolar. Então, a desmotivação das pessoas quanto ao PPP e a falta de abertura por parte dos gestores à participação de todos são fatores limitantes. Outra limitação é que, por ser a escola formada por pessoas e para pessoas, os conflitos de idéias e interesses sempre irão acontecer. Porém, mesmos esses conflitos podem se transformar em possibilidade, pois como diz um provérbio chinês, é nas crises que se descobrem as oportunidades.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Esse capítulo está dividido em duas etapas, sendo que a primeira apresenta a caracterização do contexto investigado, composta do perfil do sistema educativo de Piraquara e da caracterização dos participantes que compuseram a amostra.

Foram investigadas cinco escolas de educação básica de Piraquara, representadas por 37 pessoas, divididas entre: equipe técnico-administrativa, que engloba diretores, pedagogos e secretários; professores; e pessoal de serviços gerais (apoio).

A segunda etapa apresenta a análise dos dados obtidos mediante aplicação de questionário e entrevista, e análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas selecionadas e do documento estadual que orienta a gestão dos mesmos, a Indicação nº 04/99, que deu origem à Deliberação nº 14/99. No âmbito municipal não existe legislação pertinente ao tema; portanto, Piraquara segue as orientações estaduais.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO, DA AMOSTRA E DOS PARTICIPANTES INVESTIGADOS

O Município de Piraquara possui uma área de 224.850 km², onde vive uma população aproximada de 94.188 habitantes (PARANÁ, 2006a).

Até meados dos anos 1970 Piraquara era uma pequena cidade situada na Região Metropolitana de Curitiba, formada por colônias de descendentes de europeus e asiáticos. Com a abertura de inúmeras indústrias, surgidas principalmente a partir da criação da Cidade Industrial de Curitiba, a capital paranaense passou a exercer uma grande atratividade para as pessoas do interior do Paraná e também para moradores de outros Estados. Como a moradia em Curitiba era muito cara, os migrantes se voltaram para as cidades da Região Metropolitana. Foi quando se iniciou a explosão populacional de Piraquara, concentrando-se principalmente na invasão de terras, da qual o lugar chamado Guarituba é o maior representante.

Devido à concentração de migrantes em Piraquara, também conhecida como “cidade-dormitório”, as características da sociedade local se

modificaram sobremaneira, destacando-se o multiculturalismo, presente também nas escolas públicas de educação básica. A idéia de falar sobre o multiculturalismo não é de iniciar uma discussão, por exemplo, sobre a estratificação da sociedade piraquarense, mas é justamente a de resgatar essa diversidade usando-a a favor dessa sociedade, principalmente usando-a a favor dos alunos piraquarenses.

O fato de que vivemos em sociedades multiculturais, desiguais, tem sido reconhecido, cada vez mais, no novo milênio. (...) A necessidade de valorização das identidades plurais de gênero, raça, padrões lingüísticos, étnicos, culturais e outros, passa a emergir com força, resultante particularmente dos movimentos sociais e organizações não governamentais em todo o mundo. Nesse contexto, preparar professores para atuarem em sociedades multiculturais, constituídas na pluralidade, na multiplicidade e nas diferenças, é ressaltado na literatura nacional e internacional (CANEN; XAVIER, 2005, p. 335).

Na educação, o multiculturalismo pode ser utilizado como forma de buscar “[...] perspectivas curriculares que articulem conteúdos específicos a questionamentos sobre a construção de preconceitos e à valorização da pluralidade cultural” (CANEN; XAVIER, 2005, p. 336). Também baseado no multiculturalismo o Projeto Político-Pedagógico da escola pode ser construído, levando em consideração que “[...] a instituição escola pública é uma diversidade e não uma unidade” (AZANHA, s/d., p. 20). Para esse autor, cada uma das escolas brasileiras apresenta distintas situações; por isso, não podem ser decididas e orientadas como se todas fossem idênticas ou muito semelhantes.

A conseqüência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substantivamente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, ainda que essas interferências sejam bem intencionadas (AZANHA, s/d., p. 20).

É preciso valorizar a diversidade e o multiculturalismo no Projeto Político-Pedagógico, pois que

[...] o multiculturalismo aponta para a necessidade de ações preventivas, mais do que reparadoras, que atinjam os cotidianos das instituições educacionais no sentido de fomentar o diálogo entre as diferenças e questionar discursos que congelam as identidades e que reforçam as discriminações e os estereótipos (CANEN; XAVIER, 2005, p. 336).

Pode-se afirmar que alunos, professores, pais, funcionários e outras

peças da comunidade que participam das escolas públicas de educa o básica de Piraquara são portadores de características culturais singulares; por isso, não   possível trabalhar a homogeneiza o dessas escolas, e   para (e com) essas pessoas que o Projeto Político-Pedagógico deve ser construído.

Com rela o   rede pública de ensino, Piraquara conta com 20 escolas municipais e 9 escolas estaduais, atendendo um total de 10.000 alunos, sendo 8.000 no ensino fundamental e 2.000 na educa o infantil.

Conforme dados da Orbis MC (2006, p. 7), “[...] Piraquara está perto de assegurar a freq ncia   escola de todas as crianças de 7 a 14 anos, pois, de 1991 a 2000, (...) o percentual passou de 87,85% a 96,71%”. No Paraná, em 2000 o percentual de atendimento era de 94,2% e no Brasil, no mesmo período, a taxa de escolariza o entre crianças de 7 a 14 anos era de 94,5% (BRASIL, 2001). Comparando os percentuais do ano 2000 percebe-se que o atendimento escolar para crianças de 7 a 14 anos, em Piraquara, foi superior ao encontrado no Paraná, que foi semelhante ao percentual nacional.

TABELA 1 – NÚMEROS EDUCACIONAIS DE PIRAQUARA – 2000

Descri�o	%
Atendimento escolar	96,7
Conclusão do ensino fundamental na faixa de 10 a 14 anos	62,6
Conclusão do ensino fundamental na faixa de 15 anos ou mais	75,3
Analfabetismo	4,63

FONTE: Orbis MC (2006, p. 7).

Ainda segundo o relatório Orbis MC (2006, p. 7), em 2002 Piraquara teve 16,5% de reprova o no ensino fundamental, e 9,6% de abandono. Entre os alunos de 5^a a 8^a séries a aprova o foi de 74,5%.

Esse relatório afirma também que

[...] um fato preocupante   a qualifica o dos professores que lecionam para o ensino fundamental, de 1^a a 4^a séries. Em 2003 somente 11,2% dos professores de Piraquara tinham nível superior completo. Já entre os professores que lecionam de 5^a a 8^a séries esse percentual   significativamente melhor: 94% dos professores são graduados (ORBIS MC, 2006, p. 8).

A meta de Piraquara   “[...] garantir que até 2015 todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino básico” (ORBIS MC,

2006, p. 7), primando pela educação básica de qualidade para todos.

Foram escolhidas cinco escolas para compor a amostra, localizadas em bairros diferentes do Município de Piraquara: Escola Municipal Geraldo R. S. Casagrande, Ceebja de Piraquara, Escola Municipal Idília Alves de Farias, Colégio Estadual Gilberto Alves do Nascimento e Escola Municipal Hermínio de Azevedo Costa. Para fins de análise, essas escolas são identificadas aleatoriamente pelas letras A, B, C, D e E.

O Quadro 2 apresenta a identificação das escolas:

QUADRO 2 – IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS

Nome	Localização (bairro)	Total de alunos	Total de salas de aula	Equipamentos
Escola Municipal Geraldo R.S. Casagrande	São Cristóvão	405	13	Retro-projetor, tv, dvd, vídeo, rádio com cd
Ceebja de Piraquara (estadual)	Centro	450	10	Computador, dvd, vídeo, tv, rádio
Escola Municipal Idília Alves de Farias	Guarituba	605	12	Retro-projetor, computador, vídeo, tv, wap
Colégio Estadual Gilberto Alves do Nascimento	Recanto das Águas	1065	10	Tv, vídeo, dvd, parabólica, retro-projetor, rádio com cd
Escola Municipal Hermínio de Azevedo Costa	Vila Macedo	540	18	Vídeo, tv, dvd, rádio com cd, retro-projetor, wap, xerox, computador

FONTE: Dados da pesquisa de campo.

Como se pode observar no Quadro 2, são duas instituições estaduais e três municipais, sendo que as estaduais somam 1515 alunos, divididos em 20 salas de aula, e as municipais, 1550 alunos, divididos em 43 salas de aula. Quanto aos equipamentos, 100% das escolas possuem tv e vídeo; 80% possuem retro-projetor e dvd; 60% possuem rádio com cd e computador; 40% possuem wap; e 20% possuem rádio, parabólica e máquina de xerox.

A Tabela 2 mostra o universo de pesquisa, considerando como tal a totalidade dos profissionais que trabalham nas escolas investigadas:

TABELA 2 – UNIVERSO DE PESQUISA

Função	Total	%
Técnico-administrativo (diretor, pedagogo, secretário)	23	12,6
Professor	125	68,7
Serviços Gerais	34	18,7
TOTAL	182	100,0

FONTE: Dados da pesquisa de campo.

Dos 12,6% do universo de pessoas de função técnico-administrativa (que engloba diretores, pedagogos e secretários) que trabalham nas cinco escolas

selecionadas, responderam à pesquisa 65,2%, ou seja, 15 participantes; dos professores, de 68,7% responderam à pesquisa 14,4%, ou seja, 18 participantes; do pessoal de serviços gerais, de 18,7% responderam à pesquisa 11,7%, ou seja, 4 participantes.

Outros dados são apresentados a seguir, visando a melhor caracterizar os participantes da pesquisa. Esses dados foram obtidos com os diretores das escolas investigadas.

TABELA 3 – GÊNERO DOS PARTICIPANTES INVESTIGADOS

Gênero	Total	%
Feminino	32	86,5
Masculino	5	13,5
TOTAL	37	100,0

FONTE: Dados da pesquisa de campo.

Seguindo uma tendência histórica da educação brasileira, 86,5% dos profissionais da educação investigados é do sexo feminino.

TABELA 4 – FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES INVESTIGADOS

Faixa Etária	TOTAL	%
21 – 30	7	18,9
31 – 40	15	40,5
41 – 50	14	37,8
51 – 60	1	2,8
TOTAL	37	100,0

FONTE: Dados da pesquisa de campo.

Os participantes investigados se concentram na faixa etária de 31 a 50 anos, sendo 40,5% dos 31 aos 40 anos e 37,8% dos 41 aos 50 anos. Os mais jovens, de 21 a 30 anos de idade, configuram 18,9% e apenas um participante está acima dos 51 anos de idade, perfazendo 2,8%.

TABELA 5 – FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES INVESTIGADOS

Formação	TOTAL	%
Ensino Fundamental	4	11,0
Ensino Médio	2	5,5
Magistério	8	21,6
Graduação	15	40,3
Especialização	8	21,6
TOTAL	37	100,0

FONTE: Dados da pesquisa de campo.

Observa-se que 40,3% dos participantes é formado em educação

superior. Os que possuem especialização ou apenas magistério configuram, respectivamente, 21,6%. No quesito ensino médio tem-se 5,5% dos participantes e, com ensino fundamental, 11,0%.

TABELA 6 – FUNÇÃO DOS PARTICIPANTES INVESTIGADOS NAS ESCOLAS

FUNÇÃO	TOTAL	%
Diretor	5	13,5
Pedagogo	7	19,0
Secretário	3	8,0
Professor	18	48,5
Serviços Gerais	4	11,0
TOTAL	37	100,0

FONTE: Dados da pesquisa de campo.

Essa tabela apresenta o total de profissionais da educação que responderam ao questionário de pesquisa. Do total de 37 participantes investigados, 48,5% são professores, 19,0% são pedagogos, 13,5% são diretores, 8,0% são secretários e 11,0% trabalham em serviços gerais.

TABELA 7 – TEMPO DE SERVIÇO NA ATUAL ESCOLA

TEMPO DE SERVIÇO	TOTAL	%
Até um ano	9	24,3
De 2 a 5 anos	10	27,1
De 6 a 10 anos	13	35,1
Acima de 11 anos	5	13,5
TOTAL	37	100,0

FONTE: Dados da pesquisa de campo.

O maior número dos profissionais da educação investigados já está há algum tempo na escola atual, sendo que o maior percentual concentra-se na faixa de 6 a 10 anos, com 35,1%, seguida da faixa de 2 a 5 anos, com 27,1%. Os profissionais com até um ano na escola atual configuram 24,3% e, acima de 11 anos, 13,5%.

Resumindo, a realidade da amostra é de profissionais do sexo feminino, situados na faixa etária de 31 a 40 anos, com ensino superior completo, desempenham a função de professor e estão há pelo menos seis anos trabalhando na atual escola.

5.2 CONCEPÇÕES DE GESTÃO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO INVESTIGADO

A análise das concepções dos profissionais da educação e a prática realizada nas escolas na gestão do Projeto Político-Pedagógico estão divididas em quatro itens: 1. significados de gestão educacional e de PPP; 2. modelos de gestão do PPP; 3. significados de gestão democrática; e 4. visão do processo de construção do PPP, sendo que esse último item está subdividido em planejamento do PPP, implementação do PPP e avaliação/atualização do PPP. Os dados apresentados foram obtidos mediante aplicação de questionário e da análise documental dos PPPs das escolas investigadas.

5.2.1 Significados de Gestão Educacional

A reflexão desenvolvida a partir da fundamentação teórica permitiu a análise de diferentes ênfases nos significados de gestão educacional.

A questão colocada aos participantes da pesquisa era: **O que significa gestão educacional para você?** Na análise as respostas foram agrupadas conforme a ênfase percebida em: a) *participativa*; b) *técnica*; c) *difusa* (*outros*).

Percentualmente, as respostas dos participantes da pesquisa ficaram assim distribuídas:

TABELA 8 – SIGNIFICADOS DE GESTÃO EDUCACIONAL

ÊNFASES	Nº DE RESPOSTAS	%
Participativa	9	24,3
Técnica	18	48,6
Difusa	10	27,1
TOTAL	37	100,0

FONTE: Dados da pesquisa de campo.

Observa-se que a concepção menos enfatizada pelos participantes da pesquisa foi a “participativa”, com 24,3%. Os seguintes posicionamentos ilustram essa escolha:

- “um trabalho onde todos os envolvidos no processo participam” (PART. 19);
- “articulação coletiva, projeto de democratização das relações no interior da escola” (PART. 15);
- “significa o direcionamento do trabalho que deve ser democrático e comprometido com a educação” (PART. 22).

O significado técnico foi indicado por 48,6% dos participantes. Os que se posicionaram nessa ênfase responderam:

- “é a maneira como é encaminhada a escola nos aspectos administrativos e pedagógicos. Tecnicamente seria como é gerenciada a escola, como ela é administrada” (PART. 13);
- “é um regimento que administra um todo dentro da escola” (PART. 17);
- “forma de dirigir a escola” (PART. 36).

Os participantes da pesquisa que indicaram um significado difuso, que não se refere nem ao significado participativo nem ao técnico, configuraram 27,1%. Seus posicionamentos:

- “trabalhar com a educação, buscando sempre o melhor para todos os envolvidos no processo (PART. 11);
- “a forma como será conduzida a educação” (PART. 26);
- “se refere ao ambiente escolar” (PART. 29).

Nenhum dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas apresenta o significado de gestão educacional.

Analisando as respostas dos participantes em relação à fundamentação teórica pode-se afirmar que a compreensão da maioria dos participantes é oposta à defendida pelos autores. Para Ferreira (2000, p. 305) “[...] a efetiva participação de todos os segmentos do processo educativo na gestão escolar” é de suma importância e, para que essa participação seja realmente efetiva, é essencial que todos os envolvidos compreendam os propósitos que a escola pretende atingir. Aquela autora afirma ainda que a gestão democrática da educação é, para a sociedade, “[...] um recurso de participação humana e de formação para a cidadania”. Roman (1999, p. 186) também enfatiza a participação da sociedade, dizendo que “[...] no que diz respeito à gerência da educação, que fique cada vez mais a cargo da sociedade; (...) a ordem é responsabilizar a própria comunidade pela educação de seus filhos”. Esse autor entende que a gestão educacional deve ser “participada” pela comunidade e pela sociedade em geral; a escola não pode

apenas ser administrada de forma técnica, burocrática, por algumas pessoas apenas. Bussman (2004, p. 40) confirma que a gestão educacional brasileira tem vivenciado um significado técnico, com ênfase “[...] na burocratização, na tecnocracia, na estrutura escolar e na gerência de verbas, com maior ou menor centralização”.

Pode ser que isso ocorra porque os envolvidos com a escola vêem a gestão educacional como organização da escola e não como gestão da instituição escolar. Por isso é que a ênfase participação foi a menos indicada. Os envolvidos com a escola até sabem que ela deve ser participativa, mas, quando a definem, a colocam com um significado técnico-burocrático ou, ainda, não há clareza de se apresentar realmente um significado.

De acordo com a Indicação nº 004/99, do Conselho Estadual de Educação, a gestão educacional se manifesta, na escola, [...] com a efetivação de: 1. uma proposta pedagógica; 2. um conjunto instrumental (técnicas, processos, métodos e modelos) desenvolvido pelo **planejamento participativo** como metodologia (grifo do autor).

5.2.2 Modelo de Gestão Adotado pela Escola

Nesse item as respostas dos participantes indicaram dois modelos para a questão **qual é o modelo de gestão adotado na escola?**: a) *gestão democrática*; b) *gestão autocrática*.

Quase a totalidade dos participantes indicaram a gestão democrática como modelo de gestão adotado pela escola, conforme se pode visualizar na Tabela 9:

TABELA 9 – MODELO DE GESTÃO ADOTADO PELA ESCOLA

MODELO DE GESTÃO	Nº DE RESPOSTAS	%
Democrática	36	97,3
Autocrática	1	2,7
TOTAL	37	100,0

FONTE: Dados da pesquisa de campo.

A escolha pelo modelo de gestão democrática foi praticamente unânime e se pôde observar esse posicionamento nas seguintes respostas:

- “é a gestão compartilhada, participativa. Todos devem opinar sobre os assuntos e principalmente ajudar a solucioná-los” (PART. 9);
- “gestão colegiada” (PART. 12 e PART. 13);
- “a gestão em que todos participam de forma clara e democrática (PART. 14);
- “democrática, onde todos têm direito a participar e dar opiniões” (PART. 20).

Com relação ao participante 3, que respondeu que o modelo de gestão seguido pela escola é o “autoritário, na maioria das vezes”, pode-se conjecturar que ou esse participante está desgostoso com a forma com que a escola é conduzida e expressou isso em sua resposta, ou ele realmente está sendo honesto e o modelo democrático de gestão apontado pela escola não existe na prática. “Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública (...) isso acaba sendo considerado como coisa utópica” (PARO, 2001, p. 62).

A análise dos PPPs das escolas investigadas mostra que a totalidade deles conclama o modelo de gestão democrática. Os textos a seguir são exemplos desse posicionamento:

- “a direção da escola age dentro de uma gestão democrática, pois os assuntos principais são apreciados pelo coletivo, ou seja, professores, funcionários, alunos e toda a comunidade escolar” (ESCOLA A);
- “o trabalho escolar em geral organiza-se nos seguintes pressupostos: a gestão democrática (...) garante que as decisões sejam analisadas, avaliadas e tomadas por todos os segmentos da comunidade escolar” (ESCOLA B);
- “a gestão escolar é o processo que rege o funcionamento da escola, compreendendo tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões administrativo-pedagógicas, promovendo a participação da comunidade escolar, numa ação democrática” (ESCOLA C);
- “a gestão democrática garante que as decisões sejam analisadas, avaliadas e tomadas por todos os segmentos da comunidade escolar” (ESCOLA D);
- “fundamentada nos princípios da gestão democrática – autonomia, liberdade, igualdade, valorização dos trabalhadores – exige união, participação e compromisso de todos os segmentos” (ESCOLA E).

O modelo de gestão democrática é definido pela Lei nº 9394/96 com o intuito de reorganizar a participação da comunidade escolar nas decisões internas. Tal Lei consagra esse modelo nos arts. 3º, VII, 12 e 13, enfatizando a participação. O art. 14 traz dois princípios norteadores da gestão democrática do ensino: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou

equivalentes”.

Também os estudiosos da temática subsidiam a escolha pelo modelo de gestão democrática, entendendo-o como participativo: “[...] a gestão democrática não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação” (DOURADO, 2001, p. 79). Inclui, segundo Gandin (1999, p. 47), “[...] distribuição do poder, inclui possibilidade de decidir na construção não apenas no ‘como’ ou no ‘com que’ fazer, mas também no ‘o que’ e no ‘para que’ fazer”.

5.2.3 Significados do Projeto Político-Pedagógico

Na questão **O que significa PPP para você?** a análise das respostas definiu duas ênfases: o PPP é visto como um processo participativo e o PPP é visto como um produto, numa visão técnica. Houve ainda aqueles participantes que não interpretaram corretamente a questão e suas respostas foram agrupadas na ênfase outros. E três participantes não responderam. Então, tem-se três ênfases, apresentadas na tabela 10:

TABELA 10 – SIGNIFICADOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

SIGNIFICADOS	Nº DE RESPOSTAS	%
Processo	10	27,0
Produto	9	24,4
Outros	15	40,5
Não responderam	3	8,1
TOTAL	37	100,0

FONTE: Dados da pesquisa de campo.

Em uma visão mais geral verificou-se que 40,5% dos participantes se posicionaram sobre o significado do Projeto Político-Pedagógico, mas não é possível considerá-los segundo a visão de processo ou produto. As seguintes respostas ilustram esse posicionamento:

- “é um caminho a seguir, um norte” (PART. 1);
- “um dos respaldos educacionais possíveis para interagir positivamente na realidade” (PART. 2);
- “é o que me diz o que posso ou não fazer (dentro) de uma proposta histórico-crítica” (PART. 18);

- “conjunto de conceitos, norte ao trabalho pedagógico da escola. Onde deve contemplar a comunidade local, sem abandonar princípios da pedagogia do ensinar e aprender” (PART. 33).

Além disso, muitos desses participantes (21,6% dos 40,5%) responderam apenas que PPP significa Projeto Político-Pedagógico. Talvez tenha sido uma falha do pesquisador colocar apenas a sigla na pergunta aplicada aos questionados, porém, no pré-teste, a questão não gerou dúvidas entre os participantes da pesquisa.

Quanto à ênfase na visão “processo”, 27,0% dos participantes assim se posicionaram:

- “é o processo norteador para elaboração das atividades pedagógicas e administrativas educacionais” (PART. 7);
- “um projeto que visa gerir todo o processo educacional no interior da escola” (PART. 8);
- “é o seguimento da escola, onde no coletivo são estabelecidas as metas e ações educativas” (PART. 10);
- “projeto permanente de reflexão e desenvolvimento de ações para melhorar a educação” (PART. 11).

Nessas duas últimas colocações “seguimento” (entendido como seqüência) e “projeto permanente” transmitem uma idéia de processo. O participante 3 afirmou que PPP é “uma construção coletiva, onde todos os segmentos da escola deveriam participar”. Ora, “construção” também transmite uma idéia de processo.

Na análise documental, três Projetos Político-Pedagógicos contemplam o significado do PPP como processo, enfatizando a participação:

- “é a construção coletiva da identidade da escola pública de qualidade, que pressupõe um projeto político de sociedade, de educação, de cultura e de cidadania, fundamentado na democracia e na justiça social” (ESCOLA B);
- “é construído com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e que atende às necessidades e expectativas dessa, através de ações muito bem planejadas, executadas por seus responsáveis, avaliadas e replanejadas” (ESCOLA D);
- “é uma construção coletiva dos alunos, pais, professores e funcionários, e tem como compromisso garantir o acesso, a permanência e aprendizagem de qualidade a todos os alunos e a participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar nas decisões” (ESCOLA E).

Um outro grupo de participantes (24,4%) entende que o PPP é um produto, demonstrando em suas respostas uma visão mais técnica:

- “documento que identifica o perfil da escola” (PART. 4);
- “é o documento pelo qual pode-se identificar a forma de atuação da instituição; nele podemos identificar o perfil da escola, modelo de gestão” (PART. 5);
- “documento que define metas e ações educativas” (PART. 6);
- “para mim são as leis e normas, e todas as informações necessárias da escola e de quem nela trabalha” (PART. 17).

Não responderam à questão 8, 1% dos participantes.

Com respeito à análise documental, as escolas A e C não pontuam em seus Projetos Político-Pedagógicos sobre o significado dos mesmos.

A visão de PPP como processo se traduz, segundo Vasconcellos (2002b, p. 169), na “[...] sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”. A definição de Eynng (2002c, p. 6) aborda essa visão de PPP como processo: ele é o instrumento que “[...] define mediante planejamento coletivo os processos da gestão da escola; (...) nesse são definidos, organizados, normatizados e acompanhados os processos de aprendizagem e participação [...]”. Ele é, na opinião de Veiga (1998, p. 13), “[...] construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo na escola”.

A Indicação nº 004/99, do Conselho Estadual de Educação (1999, p. 6) conceitua o Projeto Político-Pedagógico como “[...] um processo em permanente construção pelo coletivo da escola, que a assume como sua responsabilidade, ultrapassando os limites de uma determinada gestão”.

5.3 A GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO INVESTIGADO

Nesse item procurou-se investigar três aspectos: o planejamento, a implementação e a avaliação/atualização do Projeto Político-Pedagógico nas escolas. Os questionamentos de cada um desses aspectos são apresentados a seguir.

5.3.1 Planejamento do Projeto Político-Pedagógico

A primeira questão era **como foi elaborado o PPP da escola?** Nas

respostas a essa questão 91,8% dos participantes da pesquisa indicou a construção coletiva, participativa, do PPP. Os posicionamentos dos participantes ilustram esse percentual:

- “elaborado com os professores, funcionários, equipe pedagógica, pais e alunos” (PART. 1);
- “com a participação de toda a comunidade escolar (PART. 4);
- “em conjunto, tendo a participação de todos os integrantes do quadro de professores, funcionários e equipe pedagógica” (PART. 7);
- “através de pesquisas, questionários, grupos de estudo” (PART. 15); “coletividade, apesar de sempre partir de um modelo, seja ele encaminhado pela mantenedora, seja ele do ano anterior” (PART. 12).

Apenas um participante, correspondendo a 2,7%, não indicou a construção coletiva, mas justificou sua resposta, dizendo que “não participei, pelo fato do tempo de atuação aqui” (PART. 14). Esse participante trabalha há apenas seis meses na escola. Esse também pode ser o caso de um profissional de serviços gerais com seis meses na escola pesquisada, que não respondeu à questão. Outro participante, um professor com quatro anos na escola pesquisada, também não respondeu à questão.

A segunda pergunta questionava **quem participou da elaboração**. Nessa questão 51,4% apontou, de modo geral, a participação de toda a comunidade escolar na elaboração do PPP, incluindo pais e alunos, o que, segundo a Lei nº 9394/96, art. 14, não é obrigatório. Pais e alunos devem participar, sim, nos conselhos escolares. Segundo essa Lei, são os profissionais da educação que devem participar “[...] na elaboração do projeto pedagógico da escola” (art. 14). Os posicionamentos dos participantes ilustram essa escolha:

- “professores, alunos, funcionários e comunidade” (PART. 4);
- “setores: administrativo, serviços gerais, professores, equipe pedagógica, direção, e pais e alunos” (PART. 8);
- “professores, administradores, funcionários e comunidade escolar (PART. 10).

As respostas não incluídas nessa categoria foram agrupadas na ênfase “outros”, que configurou 37,8%. São exemplos dessas respostas:

- “todos os professores e equipe pedagógica” (PART. 11);
- “a equipe da escola” (PART. 18);
- “todos os profissionais da escola” (PART. 25).

Houve um participante que respondeu “não sei” (PART. 32), configurando 2,7%, uma pessoa dos serviços gerais que talvez realmente não saiba quem, na sua escola, participou da elaboração do PPP. Já 8,1% dos participantes não responderam a essa questão.

A terceira questão era **você participou da discussão do Projeto Pedagógico? Sim ou não (justifique)**. Sobre essa participação no processo de elaboração do PPP, 78,4% responderam afirmativamente e 62,0% desses participantes justificaram a resposta:

- “nas discussões, nas propostas e na elaboração do PPP” (PART. 1);
- “foram feitas discussões em grupo” (PART. 7);
- “dando opiniões, sugestões do que seria melhor para todos” (PART. 16);
- “participei, pois o PPP tem que ser participativo e compartilhado” (PART. 22).

Os que responderam negativamente somaram 13,5% dos participantes, sendo que 60,0% deles justificaram a resposta:

- “quando cheguei na escola o PPP já estava pronto e fiz uma leitura do mesmo para conhecê-lo melhor” (PART. 9);
- “optei por participar na outra escola em que trabalho” (PART. 11);
- “estou fazendo substituição e assumi em 18/09/2006” (PART. 21);
- “nessa escola, não” (PART. 24).

Analisando o tempo desses profissionais na escola, verificou-se que alguns não participaram porque trabalham na instituição há um ano ou menos, e o PPP já estava pronto. Outros participantes trabalham em mais de uma escola e participaram em outras instituições que não as investigadas. Já 8,1% dos participantes não responderam à questão.

O que fez? foi o quarto questionamento feito aos participantes da pesquisa, sendo que 78,4% apontou alguma ação, embora as mais diversas: organização de reuniões e assembleias, elaboração e discussão de textos ligados ao tema, elaboração de questionários, coordenação dos estudos, registro das reuniões e assembleias, prática do ouvir. Houve aqueles participantes que responderam que fizeram “pouca coisa” (PART. 36) e “nada” (PART. 11), perfazendo 5,4% do total. O participante que respondeu “nada” (PART. 11) participou em outra escola. E 16,2% não responderam, englobando aqui os participantes 21 e 34 que participaram em outras escolas.

O quinto questionamento foi **quais estratégias/atividades que foram usadas na construção?**, sendo que 83,8% dos participantes de pesquisa apontaram algumas dessas estratégias: reuniões, grupos de estudo, assembléias, pesquisas, levantamento de dados, “atividades conjuntas”, leitura de textos, resolução de questões, palestras, vídeos, dinâmicas, debates. Pode-se verificar que grande parte dessas atividades foram feitas coletivamente, como deve ser a participação na elaboração do PPP. Apenas o participante 3 afirmou que não houve nenhuma estratégia, que a elaboração do PPP foi “um monopólio”, e 13,5% dos participantes não responderam a essa questão.

O sexto questionamento foi **que outras estratégias/atividades poderiam ser utilizadas?**, sendo que 83,8% dos participantes da pesquisa sugeriram outras estratégias/atividades para instrumentar a elaboração do PPP. As idéias foram as mais diversas possíveis, sendo que algumas delas são muito interessantes. Por exemplo, o participante 1 sugeriu “um estudo maior das concepções da educação”. O participante 11 afirmou que “se poderia trazer um professor de universidade para esclarecer dúvidas”. O participante 18 sugeriu a “troca de experiências com outras instituições de ensino”, fala também dos participantes 26 e 35. Os participantes 6, 15, 23, 26, 27 e 28 sugeriram fazer pesquisa de campo para conhecer melhor a realidade onde o PPP vai atuar. Os participantes que não responderam somaram 16,2%.

Quer-se destacar, ainda dentro dessa questão, duas respostas: “poderia ser dada uma ‘real’ autonomia para que as escolas elaborassem um projeto voltado para a sua realidade” (PART. 8) e “percebo que cada escola é uma realidade. Logo, cada PPP deve ser elaborado de acordo com aquilo que é vivenciado. Cada escola deveria ter autonomia de que forma realizá-lo” (PART. 9). A autonomia é condição *sine qua non* para que a escola viva a gestão democrática e esses dois participantes têm plena consciência disso.

Democracia significa justamente “poder do povo” (COTRIM, 2003, p. 310), quer dizer, é o “povo” da escola quem deve escolher a melhor forma de geri-la. Azanha (s.d., p. 20) explica que a gestão centralizada tende “[...] a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares”, decidindo e orientando “[...] como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes”. E isso não é verdadeiro: cada comunidade escolar tem suas peculiaridades; cada escola cria um universo próprio, que deve ser gerida de modo particular. A própria Constituição Federal de

1988 defende, em seu art. 206, inciso III, a autonomia da escola: “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”.

A Lei nº 9394/96, art. 15, afirma: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”. Porém, a triste verdade é que são poucas as escolas que vivenciam essa autonomia. No caso das escolas investigadas, nenhuma delas possui tal autonomia.

Quanto à indicação das estratégias utilizadas, a análise documental apontou os seguintes posicionamentos:

- “procuramos garantir a construção dele por meio de encontros que realizamos e realizaremos com a participação coletiva dos alunos, pais, funcionários e professores, o qual reduz de forma significativa improvisações, as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são contraditórias com os objetivos educacionais coletivos” (ESCOLA B);
- “a elaboração deste projeto segue as orientações, discussões e reflexões dos grupos de estudo, jornada pedagógica (formação continuada para pedagogos), EPA (Encontro Pedagógico e Administrativo), simpósios, construção e organização das DCE’s (Diretrizes Curriculares Estaduais) para o ensino fundamental e médio integrado. (...) Efetivamos um cronograma de atividades para estudo, reflexão e levantamento de dados que foi organizado conforme proposta sugerida pela capacitação descentralizada” (ESCOLA C);
- “o projeto pedagógico foi elaborado com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e atende as necessidades e expectativas dela por meio de ações muito bem planejadas” (ESCOLA D).

As escolas A e E não pontuam em seus PPPs sobre a elaboração do mesmo, talvez porque as pessoas que os construíram não entenderam ser importante citar no PPP a forma como ele foi elaborado.

Legislativamente, a Indicação nº 004/99 do Conselho Estadual de Educação (1999, p. 7), registra que a elaboração do PPP

[...] não se compõe de um conjunto de projetos individuais realizados por professores, ou de um plano elaborado em conformidade com as normas técnicas. (...) Para desenvolver sua proposta pedagógica, o estabelecimento de ensino deve, obrigatoriamente, ter como norteadores os princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (...) A organização da proposta pedagógica deve ter como características básicas:

- a) continuidade e complementaridade da Educação Básica;
- b) estrutura orgânica única e indivisível, superando e eliminando a idéia de que a quantidade de ofertas significa o número de propostas a serem

apresentadas, tanto na dimensão administrativa como pedagógica. Assim, a escola que ofereça mais de uma modalidade de ensino deve elaborar uma **proposta única**, contemplando todos os seus níveis, evitando a fragmentação e a incoerência entre diferentes ofertas (grifo do autor).

Quanto à atuação do professor na elaboração do PPP, a citada Indicação (1999, p. 8) afirma que ela “[...] não está restrita à sala de aula. Importante é sua participação no trabalho coletivo da escola e na elaboração da sua proposta pedagógica”.

De forma global, esse item mostra que quase a totalidade dos participantes da pesquisa apontou a construção do PPP como coletiva, participativa. Apenas um participante não participou porque havia sido efetivado na escola há menos de seis meses.

Nessa construção coletiva, 51,4% dos participantes da pesquisa afirmaram que toda a comunidade escolar participou; 37,8% deles responderam que houve a participação apenas dos profissionais da escola. Desses profissionais, 78,4% afirmaram que participaram da discussão do PPP em reuniões e assembléias, elaboração e discussão de textos e estudos em grupo. As estratégias utilizadas na construção do PPP foram: pesquisas para levantamento de dados, leitura de textos, preenchimento de questionários, palestras, vídeos, dinâmicas e debates. Outras estratégias foram sugeridas pelos participantes: estudar as concepções da educação, convidar um professor universitário para esclarecer dúvidas, trocar experiências com outras escolas, incluir na pesquisa de campo a comunidade local.

5.3.2 Implementação do Projeto Político-Pedagógico

Para conhecer a forma como o PPP é implementado nas escolas investigadas foram propostas as seguintes questões: Como o PPP é utilizado no cotidiano da escola? Você utiliza o PPP da escola no exercício de suas atividades/função? Qual a relação entre o PPP e as ações que você desenvolve na escola? Consulta o projeto pedagógico antes da construção do seu “projeto de trabalho”? Como o PPP orienta o planejamento e a ação do cotidiano da sua função?

Na questão **como o PPP é utilizado no cotidiano da escola?**,

apesar de 89,2% ter respondido a essa questão, foram poucos os participantes que consideraram o “como” da questão e, mesmo assim, suas respostas são genéricas: os participantes falam sobre o assunto, mas não chegam a se posicionar. Houve participantes que responderam que o PPP é utilizado para nortear, orientar o trabalho escolar, mas não explicam como isso é posto em prática. Outras explicações afirmaram que o PPP é apenas um “documento de gaveta” (PART. 13), que “poucos educadores utilizam efetivamente” (PART. 14), que “raras vezes” (PART. 29) é utilizado e que “é algo mais teórico que prático” (PART. 6). Segundo o participante 9, “o que acaba prevalecendo são as práticas de cada profissional”.

Comparando essa questão com a que perguntou aos participantes “o que significa PPP para você?”, verifica-se que, na realidade, não está claro para eles o que é PPP e para que ele serve. Não há uma consciência do significado e da ação desse documento no processo educativo.

Ainda nessa questão 2,7% responderam que não sabem como o PPP é utilizado no cotidiano da escola e 8,1% não responderam.

A segunda questão era: **você utiliza o PPP da escola no exercício de suas atividades/função?** Do total de participantes da pesquisa 51,4% responderam afirmativamente. Seus posicionamentos:

- “sempre que preciso busco nele auxílio para solucionar alguma dúvida” (PART. 9);
- “para a elaboração do meu plano de trabalho” (PART. 12);
- “sempre procuro dar uma olhada no PPP para ver se estou trabalhando dentro das normas que ali constam” (PART. 20);
- “como uma ferramenta de ajuda no cotidiano” (PART. 22).

Os que não utilizam o PPP somaram 24,3%, os que utilizam esporadicamente configuraram 13,5% e os que não responderam foram 8,1%, e 2,7% dos participantes não forneceram uma resposta coerente com a pergunta.

Terceira questão: **Qual é a relação entre o PPP e as ações que você desenvolve na escola?** Nessa questão 70,3% dos participantes apontaram alguma relação entre o PPP e as ações desenvolvidas por eles. Contudo, as respostas apresentadas foram muito genéricas, sem, na realidade, estabelecer realmente essa relação. Os posicionamentos ilustram essa constatação:

- “todas, pois é documento oficial” (PART. 3);
- “o PPP na verdade está sendo continuamente construído” (PART. 22).

Verificou-se nas respostas que o PPP dá o direcionamento para as ações desenvolvidas na escola:

- “orientação” (PART. 6);
- “é o norteador das ações na escola” (PART. 23);
- “as ações sempre levam em conta a diretriz do PPP” (PART. 33).

São poucas as respostas que realmente estabelecem alguma relação entre PPP e ações desenvolvidas:

- “a relação de interação nos atos desenvolvidos” (PART. 16);
- “procuro estabelecer objetivos de acordo com os objetivos da escola, que constam no PPP” (PART. 15);
- “tudo que é desenvolvido na escola deve estar amparado no PPP” (PART. 19);
- “tem que estar ligadas, ou então minhas ações têm que ser revistas” (PART. 24).

Quanto aos participantes que responderam não haver relação entre o PPP e as ações desenvolvidas, esses perfizeram 8,1% do total. Há ainda 2,7% que não sabem se existe relação, 8,1% deram respostas que não correspondem ao que foi perguntado e 10,8% não responderam.

É interessante constatar que as respostas dos participantes indicam a construção participativa do PPP, mas ele não é considerado no cotidiano das escolas. Pode ser que os participantes não compreendam realmente o que é construção participativa; porém, é mais viável a idéia de que os participantes talvez não saibam utilizar o PPP no exercício de suas atividades cotidianas. Não há nas escolas pesquisadas a cultura de uso do PPP no dia-a-dia dos participantes; há, sim, um hiato entre a participação dos profissionais da escola na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e o uso nas atividades cotidianas de cada um deles.

Na resposta à questão **consulta o projeto pedagógico antes da construção do seu “projeto de trabalho”?**, 48,6% dos participantes responderam afirmativamente, porém poucas justificativas realmente respondem à questão:

- “a proposta de trabalho foi construída em cima do PPP” (PART. 1);
- “o PPP foi referência para o meu projeto de trabalho. Procurei elaborá-lo com vistas à melhoria na qualidade do ensino da escola, tendo como pressuposto o que está no PPP” (PART. 13);
- “até para saber como proceder, de forma a seguir suas normas” (PART.

- 16);
- “como orientador do trabalho pedagógico” (PART. 22).

E uma justificativa demonstra uma certa inadequação do PPP da escola para conduzir o trabalho dos participantes:

- “no entanto pouco me ajudou, por isso desenvolvi outro canal de consulta aos pais, alunos, professores e funcionários” (PART. 12).

Os que responderam negativamente perfizeram 37,9% do total e suas justificativas são as seguintes:

- “falta orientação de como e porque utilizá-lo” (PART. 4);
- “devido como são seguidas sempre as propostas que estão no PPP; não vejo a necessidade de estar sempre consultando antes de fazer meu projeto de trabalho” (PART. 18);
- “porque geralmente sei que está de acordo” (PART. 33).

Dentre as justificativas da negativa quer-se evidenciar a do participante 27, por entender-se ser muito grave o que ele comenta: “porque nem sempre ele está à disposição dos professores” (PART. 27). Ora, o PPP traduz a participação dos profissionais na escola e ela é um dos princípios da gestão democrática. Como falar em democracia se os atores da escola não têm nem acesso ao PPP, que é referência para suas ações? Como pensar em autonomia escolar se as condições institucionais não são favoráveis a ela? Veiga (2004, p. 13) afirma que a participação faz parte do PPP, servindo como garantia de execução e continuidade das ações. Mas, para que isso se concretize é preciso motivar os envolvidos. Martins (2002, p. 1) ressalta: “[...] se a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação num empreendimento coletivo pode ser altamente positivo”. Se as escolas desejam alcançar o objetivo máximo da educação, que, segundo Ribeiro e Carvalho (2004, p. 5), é “[...] assegurar as possibilidades inerentes ao desenvolvimento humano” do educando, aprofundando as relações entre o indivíduo, a família, a escola e a comunidade, elas precisam rever urgentemente a forma como os diretores, pedagogos, secretários, professores e pessoal dos serviços gerais estão participando na implementação do Projeto Político-Pedagógico. Nesse aspecto a atuação do diretor é essencial, no sentido de chamar a atenção dos subordinados para essa falha, mas principalmente procurando trabalhar com cada um deles as

relações que devem existir entre o PPP e os “projetos de trabalho”, as atividades cotidianas de cada um deles.

A quinta questão era **como o PPP orienta o planejamento e a ação do cotidiano da sua função?** Para analisar essa questão dividiu-se os participantes de acordo com suas funções: técnico-administrativa (diretores, pedagogos e secretários), professores e pessoal de serviços gerais. Do pessoal técnico-administrativo constata-se que 80,0% dos participantes responderam que o PPP orienta o planejamento e a ação do cotidiano das funções deles, porém as respostas não explicam exatamente como ele orienta. Os participantes responderam que o PPP é “a base para todo o planejamento escolar” (PART. 1) e que, em caso de “dúvidas relacionadas ao trabalho pedagógico, quando necessário se consulta o PPP” (PART. 7). Quer dizer, os participantes entenderam o PPP como “fonte de pesquisa e diretriz” (PART. 24), “garantindo o que a escola pretende alcançar” (PART. 14). Já 20,0% responderam que o PPP não orienta o planejamento da sua ação no cotidiano das funções técnico-administrativas.

Quanto aos professores, 83,3% dos participantes responderam que o PPP orienta o planejamento e a ação no cotidiano da função de professor e 16,7% deles não responderam. O posicionamento de alguns participantes ilustra melhor essa afirmação:

- “principalmente em que aluno se quer formar” (PART. 11);
- “dando segurança em suas ações, procedimentos e planejamentos” (PART. 17);
- “norteando o caminho a seguir no processo ensino-aprendizagem” (PART. 18);
- “mostrando a proposta pedagógica a ser seguida” (PART. 26).

Os professores entenderam que o PPP “[...] é a proposta de uma metodologia de trabalho capaz de re-significar a ação” (VASCONCELLOS, 2002a, p. 101).

Com relação ao pessoal de serviços gerais, 75,0% deles não responderam e 25,0% responderam “não sei” (PART. 34).

A análise documental permitiu ver que os PPPs não pontuam sobre a forma de implementação e aplicação do Projeto Político-Pedagógico.

5.3.3 Avaliação/Atualização do Projeto Político-Pedagógico

A ênfase que o pesquisador buscou com esse item foi averiguar se, nas escolas investigadas, o Projeto Político-Pedagógico é visto como um processo. A primeira pergunta indagou **quando foi elaborado o PPP**. A maioria das respostas (21,6%) foi de participantes que não responderam, isto é, não souberam dizer quando foi elaborado o PPP. Analisando há quanto tempo esses participantes estão nas respectivas escolas, pode-se observar que ou eles têm de um ano para menos na escola investigada ou eles têm de 7 a 12 anos de tempo de serviço. Pode-se concluir que os que estão há pouco tempo não participaram da elaboração do PPP e também, por falta de iniciativa pessoal ou da instituição, não se inteiraram do PPP (em todos os PPPs analisados consta a data de elaboração). Os que estão há muito tempo nas escolas já se acomodaram às suas funções e não procuram mais participar da gestão democrática da escola, por intermédio do PPP. Quer dizer, para esses participantes o PPP não configura um processo, mas sim um produto final que, na compreensão do pesquisador, foi “colocado na prateleira” e esquecido pelo desuso.

Houve participantes que responderam a respeito da atualização do PPP (8,1%), e não da elaboração. As seguintes respostas ilustram esse posicionamento:

- “no início do ano de 2006 foi reelaborado” (PART. 3);
- “no ano de 2005 se rediscutiu o PPP” (PART. 11);
- “sua última atualização, ou tentativa, foi mais ou menos em outubro de 2005” (PART. 12).

E houve, ainda, aqueles participantes cujas respostas não se identificaram com a questão:

- “por ser uma escola nova, fez o primeiro (PART. 17);
- “em conjunto com os profissionais que se dispuseram a trabalhar” (PART. 22).

Os outros participantes informaram o ano em que foi elaborado o PPP, sendo que para o ano de 2006 foram 13,6%; para 2005 foram 18,9%; para 2004 foram 8,1%; para 2002 foram 18,9%; para 2000 foram 2,7%. Analisando esses dados pode-se avaliar que 40,6% dos participantes atuam em escolas cujos PPPs

foram elaborados em um momento mais recente (2004, 2005 e 2006) e 21,6% já convivem há mais tempo com o PPP (2000 e 2002).

Para a segunda questão, se **tem alguma previsão para a atualização do PPP?**, 27,0% responderam que já foi atualizado e 27,0%, que vai ser atualizado em 2007, perfazendo o total de 54,0% de participantes que sabem a atual posição da atualização do PPP. Desses participantes quer-se destacar as seguintes respostas:

- “o PPP precisa todo ano ser atualizado e reformulado com informações novas” (PART. 17);
- “todo ano ele deve sofrer atualizações” (PART. 20);
- “o PPP vem sendo atualizado conforme as necessidades e mudanças que ocorrem no interior e fora da escola” (PART. 15).

As respostas desses participantes transmitem um sentido de inovação do PPP. Eyng (2002b, p. 26) afirma que “[...] a inovação na prática educativa constitui um processo em contínua renovação, indagação e adequação em que flexibilidade, dinamicidade, criatividade e criticidade são as características essenciais”.

Quanto a essa questão, destaca-se ainda que 24,3% dos participantes responderam que não há previsão para a atualização do PPP e 21,7% deles não souberam informar.

A questão três versava sobre **quem é o responsável pela atualização?** As respostas variam desde “não sei” (PART. 28) e não responderam (13,5%) até “a Secretaria Estadual de Educação” (PART. 1). Mas a maioria (67,6%) respondeu que são os atores da escola, incluindo desde “a direção” (SUJs. 14 e 16) ou “o diretor e a pedagoga” (PART. 34) apenas até “todos os envolvidos na construção do mesmo – professores, equipe técnico-pedagógica, funcionários e comunidade escolar” (PART. 9). Algumas respostas incluíram ainda a “Secretaria Municipal de Educação” (PART. 23, 24, 25, 28 e 29).

Na questão quatro os participantes opinaram sobre **o que deve ser modificado no conjunto?** As respostas foram as mais diversas, destacando-se desde os participantes que responderam “tudo” (PART. 34) e “quase tudo” (PART. 36), demonstrando uma certa revolta pela escola, ou um total desconhecimento do PPP ou o descaso com que responderam à pesquisa, até os participantes que citaram itens do PPP. Por exemplo, alguns participantes entendem que deve ser

modificado “no PPP o marco situacional” (PART. 24). Outro conclama mudanças nas “metas e objetivos a serem atingidos durante todo o ano letivo, prevendo ações para melhorias” (PART. 13). O participante 20 sugeriu que deve ser modificado “principalmente aquilo que não está dando certo no projeto”, e o participante 2 afirma que o PPP deve “falar mais da nossa prática e não de elementos decorativos que combinam com uma escrita bonita do texto”. Pode-se dizer que todos esses participantes que sugeriram mudanças vêem o PPP como um processo que deve ser permanentemente avaliado e atualizado. Já o participante 7, ao responder que “todas as alterações tidas como necessárias foram feitas” revela a visão do PPP como um produto que está acabado e não necessita modificações.

Na pergunta **o que pode ser modificado para atender melhor as necessidades de trabalho de sua função?** as respostas foram as mais diversas: 2,7% responderam “nada”, 16,2% responderam que não sabem ou não responderam, 24,3% afirmaram que o PPP necessita de maior praticidade e 18,9% disseram que o PPP precisa se adaptar melhor à realidade escolar e 37,9% deram sugestões:

- “mais tempo de estudo, leitura” (PART. 3);
- “destinar uma parte do projeto especificamente para a área administrativa” (PART. 7);
- “atualizá-lo ao ensino de nove anos” (PART. 18);
- “definir melhor as metas a serem atingidas, bem como as responsabilidades da função” (PART. 8).

Os participantes que responderam *maior praticidade do PPP e PPP mais adaptado à realidade escolar* mostram que não estão satisfeitos com o modo como o PPP é vivenciado na escola. Parece que esses participantes vêem o PPP apenas como algo teórico, que não condiz com o cotidiano da escola, com a labuta diária de cada função. O participante 4 afirmou que “gostaria que o PPP não fosse algo tão teórico, e sim que o utilizássemos na prática de nossa função” e o participante 13 ressaltou que o PPP “deve ser ‘adequado’ à maneira como trabalho, com o que almejo (sonho) para essa escola”. Deve ser, ainda, “voltado à realidade dos alunos” (PART. 27), “voltado para a realidade da escola” (PART. 26), com “menos burocracia” (PART. 23), “desburocratizado” (PART. 33).

Apenas o participante 1, configurando 2,7%, respondeu que o PPP “não precisa ser mudado”, mostrando, talvez, desconhecimento do PPP ou um certo

descaso ao responder a questão, ou, ainda, considerou o PPP como um produto e não como um processo que tem em suas características a mudança.

Quanto à análise documental, tem-se os seguintes posicionamentos:

- “será avaliado (...) em função de uma finalidade que se pretende alcançar” (ESCOLA A);
- “realização de reuniões semestrais, com todos os segmentos, onde sejam feitas avaliações (...) do Projeto Político-Pedagógico, garantindo assim o bom andamento do trabalho escolar, visando sempre ao nosso principal objetivo que é o bem-estar e o aprendizado do aluno” (ESCOLA B);
- “faz-se necessário o acompanhamento e a avaliação deste Projeto Político-Pedagógico por meio de estudos que oportunizem os avanços da prática pedagógica, no que se refere à metodologia, aos critérios de avaliação, bem como a seleção de conteúdos que permitam ao aluno entender e interferir na realidade, seja para reproduzi-la ou para transformá-la” (ESCOLA C);
- “o PPP deve ser construído por meio de ações muito bem planejadas, executadas por seus responsáveis, avaliadas e replanejadas” (ESCOLA D).

O PPP da escola E não fala a respeito da própria avaliação/atualização.

No aspecto legislativo, a Indicação nº 004/99 do Conselho Estadual de Educação (1999, p. 8) fala somente que “[...] as modificações requeridas são produtos de um processo permanente de discussão, avaliação e ajustes da proposta”.

Para finalizar o questionário o pesquisador acrescentou o item “comentários” como forma de permitir o livre posicionamento dos participantes da pesquisa. Alguns deles citaram seus “sonhos”:

- “o projeto é um sonho, uma utopia, só consegue ser realizado em partes” (PART. 1);
- “uma escola mais humana é possível! O PPP pode contribuir” (PART. 2);
- “um PPP bem elaborado deve ajudar a escola no seu conhecimento e na aprendizagem e acompanhamento educacional do educando” (PART. 17);
- “gostaria que todos participassem” (PART. 37).

Outros opinaram sobre a pesquisa em si:

- “o questionário é bem interessante e espero ter contribuído com a sua pesquisa. Afinal, educação é um grande enigma a ser descoberto” (PART. 9);

- “respondi as perguntas da forma mais fiel possível. Achei que as perguntas estavam muito parecidas” (PART. 18).

Houve participantes que desabafaram:

- "se todos os segmentos da escola falassem a mesma linguagem e todos com os mesmos interesses a educação seria bem melhor (PART. 3);
- “acho que temos que avançar e muito no entendimento do PPP, tanto da importância da sua elaboração, quanto, maior ainda, a importância da sua implementação e uso rotineiro” (PART. 12);
- "gostaria que fosse melhor explicado” (PART. 30); “não participamos de nada” (PART. 31);
- "deveria o PPP ser elaborado na íntegra por toda comunidade escolar e estar disponível para que todos possam ter o conhecimento” (PART. 27).

Após conhecer a realidade da gestão educacional e do PPP das escolas investigadas pode-se concluir que, quanto aos significados da gestão educacional, duas foram as concepções enfatizadas: a “técnica”, indicação de 48,6% dos participantes, e a “participativa”, com 24,3% das respostas. Esse posicionamento mostrou que os profissionais da educação vêem a gestão educacional como organização da escola e não como gestão da instituição escolar.

Com relação ao modelo de gestão adotado pela escola, dois foram os posicionamentos: “gestão democrática” e “gestão autocrática”. A escolha pelo modelo democrático foi praticamente unânime, configurando 97,3%. Comparando com o posicionamento dos significados da gestão educacional, pode-se dizer que os profissionais da educação até sabem que o modelo de gestão deve ser o democrático, cujo princípio básico é a participação. Mas ao definir essa gestão, indicam-na com um significado técnico-burocrático, mostrando que o que está internalizado nesses profissionais é a visão de gestão como administração da escola.

No item “significados do Projeto Político-Pedagógico”, apesar de 40,5% dos participantes não atribuírem um significado para o PPP, a análise das respostas definiu duas ênfases: PPP como um “processo participativo” (27,0%) e PPP como um “produto” (24,4%). Com esses percentuais conclui-se que são restritas as definições que, de fato, contemplam a gestão democrática, que enfocam ou enfatizam a participação, princípio básico também do PPP.

Referente ao processo do PPP, a investigação enfatizou três aspectos: o planejamento, a implementação e a avaliação/atualização. No planejamento do PPP perguntou-se aos participantes como foi elaborado o PPP na

escola, sendo que 91,8% deles indicou a construção coletiva. Questionou-se, ainda, quem participou da elaboração, sendo que 51,4% indicaram a participação de toda a comunidade escolar. Também se perguntou sobre a participação de cada participante na discussão do PPP: 78,4% responderam afirmativamente, apontando formas de participação como organização e registro de reuniões e assembléias, elaboração e discussão de textos ligados ao tema, elaboração de questionários e coordenação dos estudos. Os participantes que não participaram (13,5%) estavam trabalhando há menos de um ano naquela escola. Esses posicionamentos evidenciaram atividades desenvolvidas coletivamente, como deve ser a participação na elaboração do PPP. Um último questionamento foi com relação a estratégias que poderiam ser utilizadas na elaboração do PPP: 83,8% dos participantes fizeram sugestões, das quais destacaram-se a vinda de um professor universitário na escola para esclarecer dúvidas e a troca de experiências com outras instituições de ensino.

Na questão da implementação do PPP procurou-se avaliar o envolvimento dos profissionais da educação no cotidiano de seu fazer escolar com aquele Projeto. Do total de participantes da pesquisa 51,4% responderam que usam o PPP no exercício das atividades escolares, porém foram poucos os participantes que responderam “como” fazem isso. Destacou-se, na análise dos dados, a resposta de um participante que quase não consulta o PPP “porque nem sempre ele está à disposição dos professores”. Ora, esse fato fere o princípio basilar da gestão democrática do PPP, que é a participação. Se isso tem ocorrido nas escolas públicas de Piraquara não estão sendo asseguradas as possibilidades inerentes ao desenvolvimento do educando, que exige a participação indiscutível de diretores, pedagogos, secretários, professores e pessoal dos serviços gerais, pais e alunos. Para que o PPP tenha sentido, deve ser construído e implementado coletivamente.

Quanto à avaliação e atualização do Projeto Político-Pedagógico, a ênfase que o pesquisador buscou foi averiguar se o PPP é visto como um processo. Para isso questionou quando o PPP foi elaborado, se havia previsão para atualização e quem seria o responsável por ela. Os participantes indicaram as mais diversas respostas, sendo que a maioria delas dizia não ter conhecimento sobre essas questões. A respeito de quem seria o responsável pela atualização do PPP, 67,6% indicaram os profissionais da própria escola. Na questão sobre o que deveria ser modificado no PPP como um todo, a maioria dos participantes respondeu com as mais diversas opiniões. Isso indica que os participantes vêem o PPP, no aspecto

avaliação/atualização, como um processo que deve ser constantemente avaliado. E sobre o que poderia ser modificado para atender melhor as necessidades de trabalho de cada profissional em particular, as respostas também foram diferenciadas, destacando-se duas ênfases: o PPP necessita de maior praticidade, com 24,3%, e o PPP precisa se adaptar melhor à realidade escolar, com 18,9%. Esses posicionamentos mostraram profissionais da educação insatisfeitos com o modo como o PPP é vivenciado na escola, entendendo que ele se tornou algo “apenas teórico”, não condizente com a prática de cada função da escola. Porém, aqueles profissionais não se conscientizaram de que o PPP é construído por eles próprios – quer dizer, eles elaboram o PPP como se fosse um produto, um documento exigido pelo Estado, seja no âmbito federal, estadual ou municipal, mas que não tem ligação com a ação cotidiana.

Sintetizando a análise, depreende-se que os profissionais das escolas investigadas entendem que o PPP é um documento e que a participação deles é apenas no sentido de elaborar esse documento. Isso mostra uma visão burocrática de PPP como produto e não como processo, como algo que se precisa garantir, um *continuum* para as atividades cotidianas da escola.

Há que se questionar: por que as respostas indicam a construção participativa do Projeto Político-Pedagógico e ele não é considerado no cotidiano dos profissionais investigados? O que eles entendem por utilizar o Projeto Político-Pedagógico no exercício das suas atividades? Onde está a gestão democrática da escola, que é um processo diário de construção coletiva e participação por meio das ações dos profissionais da educação? Quais são as ações que os gestores das escolas investigadas estão praticando para que a comunidade escolar realmente desenvolva a participação cidadã conclamada por Arnstein (2006)?

Com relação à elaboração do Projeto Político-Pedagógico, pode-se dizer que a participação cidadã dos investigados se situa no último degrau, o do controle cidadão (pois 91,8% deles indicou a participação na elaboração), em que os participantes intervêm nos processos de tomada de decisão sobre qualquer coisa que os afete, nesse caso, sobre o Projeto Político-Pedagógico que orientará a ação. Porém, ao considerar a implementação do Projeto Político-Pedagógico verificou-se que apenas pouco mais da metade dos profissionais da educação das escolas investigadas (51,4%) usam-no no exercício das atividades escolares cotidianas. Além disso, um participante da pesquisa relatou que o PPP nem sempre está à

disposição. Ora, esses dados remetem, na escada da participação cidadã, ao degrau inferior ao da informação, isto é, ao segundo degrau, o da terapia, que indica, segundo Arnstein (2006), a não-participação, o que fere frontalmente o princípio da gestão democrática da escola, que é a participação. No nível terapia as pessoas até discutem as necessidades não satisfeitas, porém nada é feito para que elas sejam supridas. Quanto à avaliação/atualização do PPP também se pode concluir que se vivencia nas escolas investigadas a não-participação, pois que a maioria dos profissionais da educação afirmou não ter nem conhecimento sobre esses aspectos do PPP.

Considerando que os participantes da pesquisa entendem que a participação diz respeito apenas à elaboração do PPP, isto é, no momento de se fazer tal documento e não ao real objetivo do PPP, que é orientar, direcionar a ação educacional, pode-se concluir que não há, nas escolas investigadas, a possibilidade de efetivar a gestão democrática. O PPP é somente um momento histórico: os profissionais consideram que, se participaram na elaboração do PPP sua parte na “gestão democrática” foi cumprida. O resultado que isso vai trazer para as atividades cotidianas não é relevante.

Acredita-se que uma das falhas desse processo está no papel desempenhado pelos gestores, pois é dever deles chamar a atenção dos profissionais da educação para a “cultura do uso do PPP”. Como já foi citado, a gestão democrática necessita de direcionamento e ele é dado pelos gestores. Talvez os profissionais da educação sejam chamados a participar na elaboração, mas não na implementação e nem na avaliação/atualização do Projeto Político-Pedagógico, traduzindo uma certa centralização do poder nas mãos dos gestores ou o mais baixo dos degraus da escada da participação cidadã, a manipulação?

Claro está que o caminho que as escolas públicas de educação básica de Piraquara tem a trilhar na direção da gestão democrática e da visão do Projeto Político-Pedagógico como processo é longo. O que impera hoje é a departamentalização do Projeto Político-Pedagógico, isto é, planejamento, execução e avaliação são trabalhados em separado, não como uma unidade. E, ainda, são poucos os que participam de todas essas etapas, sendo que a concentração maior é no planejamento. Os profissionais da educação de Piraquara têm a noção do que é Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática, mas ela é apenas um discurso, não está incorporada na ação que realizam.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação teve como objetivo analisar o processo de gestão do PPP das escolas públicas de Piraquara, PR. O estudo envolveu consulta aos profissionais da educação e análise do Projeto Político-Pedagógico das escolas investigadas. Os dados obtidos foram analisados à luz do referencial teórico que integrou esse estudo, tendo permitido as conclusões apresentadas a seguir, como resposta às questões de pesquisa.

As questões de pesquisa propostas para esse estudo: Como ocorre o processo de gestão democrática da escola pública de educação básica por meio do Projeto Político-Pedagógico, segundo a concepção dos profissionais da educação investigados? Quais são as possibilidades e limites da efetivação da gestão democrática implícitas na concepção dos profissionais da educação investigados?

Para responder essa questão procurou-se primeiramente conhecer o pensamento de autores como André (2001), Arnstein (2002), Azanha (s/d), Dourado (2001), Eyng (2002; 2003; 2007), Gadotti (1995), Gandin (1999), Gisi (2003), Lück (2001), Neves (2004), Paro (1997), Resende (1998), Vasconcelos (2002) e Veiga (1998; 2004), em categorias como: políticas educacionais, gestão educacional, gestão democrática e Projeto Político-Pedagógico.

Expôs-se que as políticas educacionais, “[...] conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades de escolarização dos diversos grupos da sociedade” (MONLEVALE, 2002, p. 42), são componentes das políticas públicas, entendidas como “conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental que busca responder a demandas de grupos de interesse” (GISI, 2003, p. 92). As políticas educacionais são atribuições impostas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) ao Ministério da Educação e Cultura, que define as competências e diretrizes para a educação básica. Sendo esse órgão o formulador das políticas educacionais e definidor das normas, entende-se que as escolas são restringidas, limitadas na autonomia pedagógica e na gestão democrática, relativizando a construção de escolas centradas nas reais necessidades educativas dos cidadãos. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais impõem às escolas a concepção pedagógica construtivista, indo contra a

Constituição Federal de 1988 que, em seu art. 206, afirma o “[...] pluralismo de idéias e concepções pedagógicas”.

A primeira função da educação é ser “[...] incubadora de cidadania”, pois “[...] se um país cresce sem educação, não se desenvolve sem educação” (DEMO, 1996, p. 52). A educação é o caminho para mudar as pessoas, para torná-las cidadãos plenos, participativos. Seguindo nessa linha de formação do cidadão, a Constituição de 1988 afirma que “[...] é competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (MORAES, 2006, p. 740). Procurando cumprir o previsto na Constituição, foi editada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, que no art. 1º dispõe que a educação “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem (...) nas instituições de ensino e pesquisa” (BRASIL, 1996), isto é, na escola.

Há que se construir a educação a partir da adequada gestão, que se consolida na participação, garantindo a qualidade do ensino a partir dos princípios da educação brasileira, expressos pela política educacional (FERREIRA, 2003, p. 108). Segundo a Lei nº 9.394/96, o modelo de gestão a ser seguido é o da gestão democrática, que traz um novo desafio a toda comunidade escolar: a reorganização na forma de participação da comunidade nas decisões que ocorrem dentro da escola. A idéia é conclamar (e permitir) a efetiva participação de todos da comunidade escolar, dialogando e buscando o consenso nas ações, isto é, ajudando a “[...] construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletiva” (GUTIERRES; CATANI, 2001, p. 62). Isso inclui a “[...] possibilidade de decidir na construção não apenas no ‘como’ ou no ‘com que’ fazer, mas também no ‘o que’ e no ‘para que’ fazer” (GANDIN, 1999, p. 47). Isso inclui o Projeto Político-Pedagógico, que consiste num conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas, com o intuito de transformar idéias vindas de discussões coletivas em ações que devem ser avaliadas continuamente (SOUZA, 2006, p. 1).

O Projeto Político-Pedagógico é “[...] o instrumento que define, mediante planejamento coletivo, os processos da gestão da escola” (EYNG, 2002c, p. 6). É a principal ferramenta da gestão democrática da educação, que tem o escopo de definir, organizar, normatizar e acompanhar os processos que se desenrolam no espaço escolar. O objetivo maior do Projeto Político-Pedagógico é efetivar a gestão da escola, dar-lhe um rumo, traçar os fins que se quer alcançar e os meios a serem utilizados para isso.

Num segundo momento procurou-se conhecer, por meio da coleta de dados, as concepções dos profissionais da escola pública de educação básica sobre gestão democrática e Projeto Político-Pedagógico, no intuito de compreender como ocorre esse processo segundo o posicionamento desses profissionais. Trabalhou-se essas duas categorias porque o Projeto Político-Pedagógico é a instância pela qual a gestão democrática vai se concretizar na escola. Investigou-se a concepção porque se percebe que a gestão democrática não é uma prática corrente no cotidiano. Por isso é fundamental verificar como eles compreendem esse contexto, pois para que esse modelo de gestão se converta em ação efetiva, para que possa ser operacionalizada na escola, é fundamental que as duas dimensões - concepção e prática - estejam articuladas.

O que se verificou é que há um conflito entre concepção e prática. Os profissionais da educação das escolas investigadas responderam o que significa gestão democrática e Projeto Político-Pedagógico, porém, quando questionados sobre a operacionalização do Projeto - por exemplo, sobre se eles utilizam o PPP da escola no exercício cotidiano das atividades - a representação não se manifesta na ação, pois apenas 51,4% responderam afirmativamente. Na realidade investigada a concepção não está internalizada, é somente um discurso sem enraizamento na ação.

Além disso, outro aspecto importante deve ser ressaltado: a própria concepção de Projeto Político-Pedagógico destacada pelos profissionais da educação indica que não há um consenso sobre seu significado, pois 27% entendem o Projeto Político-Pedagógico como um processo, 24,4% como um produto (o documento) e 40,5% não se posicionam em nenhuma dessas ênfases. Quer dizer, o próprio significado de Projeto Político-Pedagógico não está claro para aqueles que deveriam utilizá-lo em suas ações cotidianas.

Concepção e prática são as dimensões básicas da racionalidade e integram o pensar e o fazer, isto é, o representar e o agir. A concepção mostra o que se pensa da gestão democrática e do Projeto Político-Pedagógico, tenta explicar, analisar e formular teorias; a ação é a tradução prática da concepção. Os profissionais investigados aparentemente dão as respostas que deles se esperam, (são politicamente corretos) mas agem de acordo com o que está internalizado nas crenças mais profundas, que não são as verbalizadas na pesquisa de campo quando emitem as suas concepções

Nesse sentido, conseguir registrar qual é a verdadeira concepção do professor é difícil, porque há uma tendência ao discurso politicamente correto que não se verifica na ação.

Há que se concordar que, para que ocorra a operacionalização do PPP, é necessária maturidade da equipe, bom nível de desenvolvimento profissional dos professores e capacidade de liderança da direção (LIBÂNEO, 2001, p. 126-127). É necessário, também, o “diálogo, a ‘única forma superior de encontro’ dos seres humanos, os únicos seres vivos que possuem esta condição e possibilidade e que não a utilizam” (FERREIRA, 2004, p. 1). O diálogo é de fundamental importância para o processo da gestão do Projeto Político-Pedagógico: ela somente será efetiva quando o gestor que estiver à frente do processo tornar efetivo o diálogo entre todos os participantes.

Por meio do diálogo e da liderança da direção os profissionais da educação podem alcançar um bom entendimento e também maturidade profissional, compreendendo os significados de gestão democrática e de Projeto Político-Pedagógico, internalizando-os e usando essas concepções para orientar as ações. Há que se compreender as concepções e de que modo elas seriam capazes de se articular nas ações e as colocar em diálogo.

A análise dos dados indicou ainda ao pesquisador os limites e as possibilidades que os participantes da pesquisa vêem na gestão democrática e no PPP. Um dos limites que se pode destacar é que o PPP sempre parte de um modelo, seja encaminhado pela mantenedora, seja da própria escola de anos anteriores. Não existe uma real autonomia para que as escolas elaborem seu PPP. Os profissionais da educação vêem o Projeto Político-Pedagógico como uma imposição, um dever legal a ser cumprido, e não como um instrumento de gestão democrática da escola, a ser usado diariamente no intuito de alcançar os objetivos educacionais. A escola só faz um projeto quanto é solicitada, para cumprir uma exigência; esse limite existe porque não se desenvolveu uma cultura que compreenda o projeto como um momento de pensar coletivamente no que se vai fazer, na intencionalidade, que tipo de aluno se quer trabalhar, etc.

Outro limite indicado vem da visão técnica do Projeto Político-Pedagógico, em que os profissionais das escolas investigadas apontam que ele é apenas um “documento de gaveta”, que poucos educadores o utilizam efetivamente, porque nem sempre está à disposição dos professores; é mais teórico do que prático

e é burocrático. Claro que ao considerar o PPP apenas como um documento desligado das atividades cotidianas desempenhadas na escola ele acaba se transformando em um limite. Cabe à direção descobrir meios de trazer o PPP para a vivência dos profissionais da escola, e assim efetivar a gestão democrática.

Aqui entra outro limite apontado pelos profissionais investigados: falta orientação de “como” e “porque” utilizar o PPP.

Quanto às possibilidades, os profissionais da educação das escolas investigadas indicaram que o PPP permite: a gestão de todo o processo educacional no interior da escola; a reflexão e o desenvolvimento de ações para melhorar a educação; a identificação do modelo de gestão, do perfil e da forma de atuação da escola; a definição de metas e ações educativas; o trabalho participativo de toda a comunidade escolar; utilizá-lo como ferramenta do cotidiano para condução dos trabalhos escolares; a melhoria na qualidade do ensino da escola e a evolução para uma escola mais humana. Ao apontar essas possibilidades, esses profissionais deixam transparecer em sua fala os princípios da autonomia, da construção coletiva e da participação, principalmente quando se trata de definição de metas e ações educativas que ajudam na melhoria da qualidade do ensino e concorrem para que a escola seja mais humana, mais voltada à realidade dos alunos e, por que não, dos profissionais da educação que nela atuam. Também por meio do PPP os participantes sentiram que a escola está mudando, está buscando sua identidade e dando mais atenção à diversidade cultural; que a gestão está mais participativa, mesmo que ainda não se tenha alcançado o modelo ideal de gestão democrática da educação.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ABICALIL, S. T. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação. **Educação e Sociedade**. v. 23, n. 80, p. 255-276. São Paulo, set./2002.
- ABRAMOWICZ, M. Participação e avaliação em uma sociedade democrática multicultural. **Série Idéias**. n. 22, p. 35-44. São Paulo: FDE, 1994.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: Castro, A. D. de; Carvalho, A. M. P. de (orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 2001.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1998.
- ARANTES, E. M. M. **Breves anotações sobre direito à educação, medidas de proteção e medidas sócio-educativas**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/edc/edctxt3.htm>. Acesso em: 23 out. 2005.
- ARNSTEIN, S. R. **A ladder of citizen participation**. Disponível em: <http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>. Acesso em: 08 mai. 2006.
- AZANHA, J. M. P. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**. s.d. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr_prop_p018-024_c.pdf. Acesso em: 30 abr. 2006.
- BALLABEN, M. C. **A mediação em sala de aula**: aspectos relacionados à aprendizagem de alunos com Síndrome de Down. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2001.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto, 1996.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 3. ed. Brasília: UnB, 1986.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORDIGNON, G.; GRACIANO, R. V. Gestão da educação: o Município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const>. Acesso em: 20 ago. 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Sistema SIED**. 1996.

BRASIL. MEC. **Portaria Ministerial nº 2.896**, de 17 de setembro de 2004. Cria, no âmbito da Secretaria de Educação Básica - SEB, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=337&Itemid=319>. Acesso em: 21 ago. 2006.

BRASIL. **Resolução CEE/RS nº 236**, de 21 de janeiro de 1998. Regula a elaboração de regimentos escolares de estabelecimentos do sistema estadual de ensino. Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/ceed/dados/usr/html/resolucoes/Reso_236.doc. Acesso em: 20 ago. 2006.

BRASIL. **Instrução CEE/GO nº 1**, de 10 de setembro de 1998. Estabelece sugestões e recomendações para elaboração, encaminhamento e aprovação do regimento escolar. Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_344_I.NCEEA01-98.pdf. Acesso em: 20 ago. 2006.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

BRASIL. INEP. **Estatísticas**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/estatisticas/grandes_numeros/2001/Folder_PR01.xls. Acesso em: 20 mai. 2007.

BRUN, A. J. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BUCCI, M. P. D. Buscando um conceito de políticas públicas para a concretização dos direitos humanos. In: BUCCI, M. P. D. (org.). **Direitos humanos e políticas públicas**. São Paulo: Pólis, 2001.

BUSSMAN, A. C. O Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola** – uma construção possível. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v. 13, n. 48, p. 333-344. Rio de Janeiro, jul.-set./2005.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHAVES, V. L. J. A política para a educação superior: entre o público e o privado. **ANPED**, GT-11. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt11/gt1111149int.rtf>. Acesso em: 02 abr. 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CONTEÚDOESCOLA. **Regimento Escolar**. 20/07/2004. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/43/49>. Acesso em: 19 jun. 2006.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COSTA, C.; SILVA, I. Planejamento participativo: prática de cidadania ou cidadania na prática? **Revista de Educação da AEC**. A. 24, n. 96, jul.-set./1995.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2003.

CRUZ, R. I. **Uma contribuição à definição de um modelo conceitual para gestão econômica**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997.

DEMO, P. **Participação e conquista: noções de política social-participativa**. São Paulo: Cortez, 1996.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

EYNG, A. M. Políticas e práticas de gestão pública na educação municipal: as competências da escola. **Revista Diálogo Educacional**. v. 2, n. 4, p. 21-34. Curitiba: Champagnat, 2001.

EYNG, A. M. Projeto Político Pedagógico: planejamento e gestão da escola. **Revista Educação em Movimento**. v. 1, n. 2, p. 59-69. Curitiba, mai.-ago./2002a.

EYNG, A. M. Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola, um desafio permanente. **Revista Educação em Movimento**. v. 1, n. 1, p. 25-32. Curitiba, jan.-abr./2002b.

EYNG, A. M. Planejamento e gestão do projeto político-pedagógico desenvolvendo competências. In: EYNG, A. M. (org.). **Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica**. Curitiba: Champagnat, 2002c.

EYNG, A. M. Planejamento, gestão e inovação na educação superior. In: ZAINKO, M. A.; GISSI, M. L. (orgs.) **Políticas e gestão da educação superior**. Florianópolis: Insular, 2003a.

EYNG, A. M. Planejamento e gestão da inovação no sistema municipal de educação: uma experiência prática na formação básica da cidadania. **Simposi Internacional La Millora de Les Oportunitats Educatives em una Societat em Transfomación**. n. 84-688-2145-4. Barcelona, mar./2003b.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993.

FERREIRA, A. A.; REIS, A. C. F.; PEREIRA, M. I. **Gestão empresarial: de Taylor aos nossos dias - evolução e tendências da moderna administração de empresas**. São Paulo: Pioneira, 1997.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2007.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da "cultura globalizada". In: FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. Impacto da dívida externa na política educacional brasileira. In: ROMÃO, J. E. (org.). **Dívida externa e educação para todos**. Campinas: Papyrus, 1995.

GADOTTI, M. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de (orgs.). **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALERA, J. M. B. **A implementação de políticas educacionais e a gestão como um processo de inovação: a experiência na região sudoeste do Paraná, sul do Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000317300>. Acesso em: 02 jan. 2007.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1999.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>. Acesso em: 02 jan. 2007.

GISI, M. de L. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, M. A. S; GISI, M. de L. (Orgs.) **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

GOMES NETO, J. B. O sistema integrado de informações educacionais – SIED. **Revista IP**. Ano 1, n. 2, p. 111-119. Belo Horizonte, dez./1999. Disponível em: <http://www.ip.pbh.gov.br/revista0102/ip0102gomesneto.pdf>. Acesso em: 02 abr 2006.

GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. G. **O Jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus conceitos e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONTIJO, R. O Brasil plural dos Parâmetros Curriculares Nacionais: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. **X Encontro Regional de História**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

GUIMARÃES, C. M.; MARIN, F. A. D. G. Projeto pedagógico: considerações necessárias à sua construção. **Revista Nuances**. v. 4, set./1998.

GUTIERREZ; CATANI. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. H. **Psicologia para administradores**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

HÜHNE, L. M. **Metodologia científica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1995.

JOSÉ, E.; LEITE, J. C. Entrevista: Carlos Nelson Coutinho. **Revista Teoria e Debate**. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=1796>. Acesso em: 18 abr. 2007.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, S. M. T. **Educação física adaptada**: proposta de ação metodológica para formação universitária. Tese (Doutorado em Educação Física) – UNICAMP. Campinas, 2005.

LYRA, R. P. **Teorias clássicas sobre a democracia direta e a experiência brasileira**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/iii_01_teorias.html. Acesso em: 18 abr. 2007.

LÜCK, H. (org.). **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MALHEIRO, J. Projeto Político-Pedagógico: utopia ou realidade? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v. 13, n. 46, p.79-104, jan.-mar./2005.

MARCANTONIO, A. T.; SANTOS, M. S.; LEHFELD, N. A. S. **Elaboração e divulgação do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1993.

MARQUES, M. O. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Unijuí, 1995.

MARTINS, C. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**. n. 115. São Paulo, mar./2002. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 25 jun. 2006.

MATTOS, M. J. V. M. de. **Tendências de organização do processo escolar no contexto das políticas educacionais**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

MAXIMO, A. C. Seduc tem política educacional clara. **Diário de Cuiabá**. n. 11237. 10/06/2005. Disponível em: <http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=220828&edicao=11237&anterior=1>. Acesso em: 17 fev. 2006.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, P. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

MONLEVALE, J. A. **Plano municipal de educação: fazer para acontecer**. Brasília: Idéia, 2002.

MORAES, E. G. de. **Ressonâncias da arte, ética e poética**. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/ensaios/grotaers.txt>. Acesso em: 19 mar. 2007.

MORAES, A. de. **Direito constitucional**. 19. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MORAES, A. de M. X.; PEREIRA, A. R. M.; DANTAS, F. das C.; PONTES, L. G. **A construção do Projeto Político-Pedagógico de uma escola rural**. São Benedito do Sul, 1998.

MOTTA, F. C. P. **Participação e co-gestão: novas formas de administração**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NEVES, C. M. C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA,

I. P. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 2004.

NIELSEN NETO, H. **Filosofia da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. A pesquisa sobre a municipalização do ensino: algumas tendências. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, R. de. **A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira**. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271c.htm>. Acesso em: 22 mar. 2006.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político-Pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARANÁ. **Deliberação CEE nº 14/99**. Disponível em: http://www.celepar7cta.pr.gov.br/.../8f54be3566661e4703256ae90050e657/FILE/_r8himoqb2clp631u6dsg32c1d68o30c8_.pdf. Acesso em: 20 jan. 2007.

PARANÁ. Prefeitura Municipal de Piraquara. **Histórico**. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br>. Acesso em: 05 nov. 2006a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Dez anos de educação no Paraná**. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/cie/DezAnos.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2007.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 2, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022002000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2007.

PEREIRA, E. M. de A. **Subsídios para a elaboração do projeto pedagógico**. Disponível em: http://www.prg.unicamp.br/projeto_pedagogico.html. Acesso em: 29 mai. 2006.

PENAZZO, A. Sanções justas ou injustas? Ouvindo escolares. **Revista Construção Psicopedagógica**. Ano 11, n. 8. São Paulo, 2003.

PORTELA, A. L.; ATTA, D. M. A. **A dimensão pedagógica da gestão da educação**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/eqq/eqqtxt5.htm>. Acesso em: 29 jun. 2006.

RAUEN, F. J. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Unisul, 2002.

REIMERS, F. Educação para todos na América Latina no século XXI e os desafios do endividamento externo. In: ROMÃO, J. E. (org.). **Dívida externa e educação para todos**. Campinas: Papirus, 1995.

RIBEIRO, A.; CARVALHO, J. L. C. de. **Qualidade total na escola pública**. Monografia (Especialização em Administração Pública) – Unibrasil - Faculdades do Brasil. Curitiba, 2004.

ROMAN, M. D. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. **Revista de Psicologia da USP**. v. 10, n. 2, p. 153-187. São Paulo, 1999.

ROSSA, L. Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva, inclusiva e solidária. **Revista da AEC**. v. 28, n. 111. Brasília, abr.-jun./1999.

RUIZ, J. A . **Metodologia científica**: guia prático para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1979.

SADDI, J. Autonomia, independência ou contrato: o que devemos esperar do Banco Central. **Revista Diálogo Jurídico**. n. 10, janeiro, Salvador: CAJ, 2002. Disponível em: <http://www.direitopublico.com.br>. Acesso em: 02 abr. 2006.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade** – o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, J. T. P. O limite da necessidade: as condicionalidades interpostas à realização do trabalho educativo na escola obrigatória. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 205-221.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos Municípios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 69, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SCHWARTZMAN, S. Políticas Públicas de Educação. **Seminário Interinstitucional para a Avaliação de Políticas Públicas de Educação** - Estudos e Metodologias. Belo Horizonte, 1990. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/ipea.htm>. Acesso em: 15 jun. 2006.

SEGRE, M.; SILVA, F. L.; SCHRAMM F. R. **O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio de autonomia**. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/revista/bio1v6/conthistorico.htm>. Acesso em: 04 abr. 2006.

SEVERINO, J. O diretor e o cotidiano na escola. **Idéias**. v. 12. São Paulo: FDE, 1992.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2001.

SILVA, J. A. da. **Curso de direito constitucional positivo**. 22. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, S. A. F. **Projeto Político-Pedagógico: historicizando conceitos para deslocar práticas**. Disponível em: <http://www.elton.com.br/ppp.htm>. Acesso em: 29 jun 2006.

TEIXEIRA, F. J. S.; Alves, G.; MENELEU Neto, J.; OLIVEIRA, M. A. de. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**. São Paulo: Cortez, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (orgs.). **Dimensões do Projeto Político-Pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VELZEN, B. V.; MAIA, E. M.; MONROE, L. Quando o diretor é a alma da equipe. **Revista Nova Escola**. jan.-fev./1999. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/ed/119_fev99/html/planejamento.htm. Acesso em: 02 jan. 2007.

VIEIRA, L. **Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização**. São Paulo: Record, 2001.

ZANETTI, M. A. Política educacional e LDB: algumas reflexões. **Livre Filosofar**. n. 4. 1997. Disponível em: <http://www.milenio.com.br/ifil/Biblioteca/zanetti.htm>. Acesso em: 10 set. 2006.

ADRIANO RIBEIRO

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA
ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

**CURITIBA
2007**

ADRIANO RIBEIRO

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA
ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Eyng.

CURITIBA

2007

RESUMO

A dissertação investiga a gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico (PPP), tema abordado cada vez mais intensamente pelos pesquisadores desde que a Lei nº 9.394/96 entrou em vigor, trazendo novos desafios e perspectivas para a gestão da escola pública de educação básica. Porém, o que se verifica na prática cotidiana é que esse modelo de gestão educacional, cujo princípio primordial é a participação, nem sempre é seguido. Motivado por essa questão, o presente estudo estabelece como problema de pesquisa: Como ocorre o processo de gestão democrática da escola pública de educação básica por meio do Projeto Político-Pedagógico, segundo a percepção dos profissionais da educação investigados, e quais as possibilidades e limites da efetivação da gestão democrática implícitas nessa percepção? Para responder ao problema propõe-se como objetivo geral analisar as políticas de gestão das escolas públicas de educação básica por meio do Projeto Político-Pedagógico. Os objetivos específicos são: examinar as concepções e as práticas dos profissionais da educação com relação à gestão democrática e ao Projeto Político-Pedagógico; analisar as estratégias adotadas na gestão do PPP nas escolas públicas de Piraquara; e identificar as formas de participação dos profissionais da educação na gestão do PPP da escola. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa para conhecer de forma mais aprofundada a gestão democrática do PPP de cinco escolas públicas de educação básica de Piraquara, PR. O caminho seguido iniciou com a pesquisa bibliográfica, buscando o referencial teórico sobre políticas educacionais, gestão da educação e gestão do PPP. Em seguida, partiu-se para a pesquisa de campo e, num terceiro momento, foi feita a análise dos dados coletados, à luz da teoria. Com base nesse referencial a pesquisa de campo procurou desvelar os limites e possibilidades para a efetivação da gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico nas escolas públicas de educação básica. O que se verificou é que há um conflito entre concepção e prática. Os pesquisados responderam o que significa gestão democrática e Projeto Político-Pedagógico; porém, na realidade investigada a concepção não está internalizada, sendo somente um discurso sem enraizamento na ação. A análise dos dados indicou também limites que os participantes da pesquisa vêem na gestão democrática e no PPP, como, por exemplo, que o PPP sempre parte de um modelo, não existindo uma real autonomia: ele é uma imposição, um dever legal a ser cumprido, e não um instrumento de gestão democrática da escola a ser usado diariamente no intuito de alcançar os objetivos educacionais. Esse limite existe provavelmente porque ainda não se desenvolveu uma cultura que compreenda o projeto como um momento de pensar coletivamente no que se vai fazer, na intencionalidade, que tipo de aluno se quer trabalhar, etc. A análise dos dados indicou também possibilidades, como, por exemplo, que o PPP permite a gestão de todo o processo educacional no interior da escola; a reflexão e o desenvolvimento de ações para melhorar a educação; a identificação do modelo de gestão, do perfil e da forma de atuação da escola; a definição de metas e ações educativas; e o trabalho participativo de toda a comunidade escolar. Ao apontar essas possibilidades, os profissionais deixam transparecer em sua fala os princípios da autonomia, da construção coletiva e da participação, principalmente quando se trata de definição de metas e ações educativas que ajudam na melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Projeto Político-Pedagógico, Gestão Democrática, Educação Básica.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	14
2.1	POLÍTICAS EDUCACIONAIS: SIGNIFICADOS E PRESSUPOSTOS...	14
2.2	ASPECTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	19
3	A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	24
3.1	GESTÃO EDUCACIONAL: SIGNIFICADOS E PRESSUPOSTOS.....	24
3.2	GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	27
4	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	36
4.1	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: SIGNIFICADOS E PRESSUPOSTOS.....	36
4.2	A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	43
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	62
5.1	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO, DA AMOSTRA E DOS PARTICIPANTES INVESTIGADOS.....	62
5.2	CONCEPÇÕES DE GESTÃO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO INVESTIGADO.....	68
5.2.1	Significados de Gestão Educacional.....	68
5.2.2	Modelo de Gestão Adotado pela Escola.....	70
5.2.3	Significados do Projeto Político-Pedagógico.....	72
5.3	A GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO INVESTIGADO.....	74
5.3.1	Planejamento do Projeto Político-Pedagógico.....	74
5.3.2	Implementação do Projeto Político-Pedagógico.....	79
5.3.3	Avaliação/Atualização Do Projeto Político-Pedagógico.....	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS.....	97

Aos profissionais da educação de Piraquara.

AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa como esta congrega muitas pessoas e, felizmente, pessoas muito especiais.

Agradeço a todos que tornaram possível a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de estar participando deste momento.

Agradeço a minha esposa Rose por sempre estar ao meu lado durante esses 18 anos juntos e que durante esses anos me dedicou o seu amor, carinho, paciência e compreensão. Também me presenteou, há sete anos, com a minha linda filha Gabrielle e, junto com esse mestrado, me deu de presente o Thiago e a Marcela.

À minha mãe Inês, que sempre esteve ao meu lado nos momentos difíceis e nos momentos alegres como este, também pelo amor, carinho e atenção que me dedicou durante estes trinta e nove anos de vida.

À minha orientadora e amiga Ana Maria Eyng, pois se amigo é coisa para se guardar no lado esquerdo do peito, com certeza ela estará para sempre presente em meu coração.

Aos meus amigos Névio de Campos e Erondi Lopes, que foram companheiros decisivos na minha vida como pesquisador.

Agradeço de coração a toda a minha família.

Também é de coração que agradeço a todos os Doutores, Mestres e Amigos em que busquei inspiração para a realização desse mestrado: André Sbrissia, Gustavo Sbrissia, Liliane Marchioratto, Juliano Ribeiro, Ana Elizabete Mazon de Souza Tesserolli, Marcelo Giovani Bastita Maia, Lucimara Alzira da Silva, Maxiliano Ribeiro e Cristiano Ribeiro.

Porque um dia é preciso parar de sonhar, tirar os planos das gavetas e, de algum modo, começar.

Amyr Klink