

CRISTIANE NOEL SOUZA DA CRUZ

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL EM PETRÓPOLIS, RJ: GESTÃO DEMOCRÁTICA, AUTONOMIA E
PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE**

Petrópolis

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CRISTIANE NOEL SOUZA DA CRUZ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Católica de Petrópolis, como requisito parcial para Conclusão de Curso.

Orientadora Prof^ª Dr^ª. Marlene Alves de Oliveira Carvalho

Petrópolis

2006

CRISTIANE NOEL SOUZA DA CRUZ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Católica de Petrópolis, como requisito parcial para Conclusão do Curso.

Aprovada em 26 de maio de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Marlene Alves de Oliveira Carvalho – Orientadora
Universidade Católica de Petrópolis

Prof^ª Dr^ª Lígia Leite
Universidade Católica de Petrópolis

Prof^ª Dr^ª Lúcia Regina Goulart Vilarinho
Universidade Estácio de Sá

Dedico este trabalho à minha família, que compreendeu minha ausência, apoiou-me, incentivou-me e teve infinita paciência nesta etapa de construção da pesquisa e trabalho intenso.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Marlene Alves de Oliveira Carvalho, pelo incentivo.

A Professora e amiga Maria Celi Chaves de Vasconcelos, um agradecimento especial, por ter me estimulado a crescer, não somente no plano intelectual, mas também pessoal.

A Professora Maria Adélia Teixeira Baffi por seu constante estímulo e apoio.

A Professora Mônica Chung, Diretora da escola pesquisada por sua disponibilidade, pela atenção e carinho com que me recebeu.

A orientadora pedagógica e amiga Cíntia Chung pelo estímulo, solidariedade e auxílio.

A todos os profissionais e colaboradores que atuam na Escola São Judas Tadeu, pela cordialidade e disponibilidade constantes.

**É que a democracia, como qualquer sonho,
não se faz com palavras desencarnadas,
mas com reflexão e prática.”**

Paulo Freire

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo compreender o processo da construção do projeto político-pedagógico nas escolas, e a importância deste documento para a transformação da realidade escolar, com vistas à democratização da gestão e à melhoria da qualidade do ensino. A primeira parte da dissertação baseou-se no estudo da bibliografia recente sobre o tema *projeto político-pedagógico*. Partindo do princípio legal que o institui como o documento norteador da intencionalidade educativa na escola, são descritos os aspectos considerados cruciais pelos autores consultados: pressupostos teóricos dos projetos, princípios norteadores, etapas de elaboração, condições para a implantação e atores sociais envolvidos, sem esquecer as tensões e contradições que acompanham o processo de elaboração destes documentos. No quadro de referência da gestão democrática, faz-se uma breve reflexão sobre a participação dos pais e da comunidade na vida escolar, indicando os tipos de participação possíveis e discute-se o alcance e os limites da autonomia da escola. Dentre os principais autores estudados destacam-se Veiga (1995, 1998, 2001); Paro (1995, 1997); Gadotti (2001); Libâneo (2003) e Padilha (2005). A segunda parte da dissertação consiste em estudo de caso de uma escola municipal de Petrópolis, intencionalmente escolhida por ter sido uma das primeiras da rede municipal petropolitana a elaborar seu próprio projeto político-pedagógico, com indícios de participação coletiva. Além disso, a escola apresenta elementos apreciáveis de gestão democrática e participação comunitária. A direção considera que o projeto político-pedagógico da escola é importante instrumento para nortear as ações pedagógicas. Os dados gerados no campo de pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico. Concluiu-se que nem todas as professoras estão cientes da dimensão global do projeto político-pedagógico da escola, mas em geral o corpo docente manifesta forte coesão

grupal em torno de objetivos e valores comuns, em outras palavras, empenha-se na realização dos aspectos práticos do projeto. Alguns fatores explicam o bom funcionamento da escola e sua reputação positiva junto à comunidade: a liderança democrática da diretora, a estabilidade e a coesão grupal do corpo docente, e a abertura à participação da comunidade. Ao implantar uma cultura de participação da comunidade na vida escolar, a escola tem enriquecido seu currículo com projetos educacionais significativos, mas ainda não foi possível engajar a maioria dos pais na tomada de decisões e na elaboração, ou reforma, do projeto político-pedagógico. Por ser uma unidade da rede municipal, a escola em questão goza de autonomia relativa, mas faz uso desta na busca constante do aperfeiçoamento da qualidade de ensino.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico; gestão democrática; participação comunitária; ensino fundamental.

ABSTRACT

This report had as its main purpose to understand the construction process of the political-pedagogical project in schools, and its importance for the transformation of schooling reality, intending to democratize the management and to improve the quality of teaching. The first part of the dissertation was based on recent bibliography about the theme political-pedagogical project. Starting from the legal aspect that instituted it as a document that guides the educational purposes in the school, the study described the basic aspects pointed out by the consulted authors, the theoretical background of the projects, guiding principles, elaboration steps, conditions of implementation and social actors involved without forgetting the tension and contradictions that follow the elaboration of this document. In the frame of democratic administration we briefly reflected about the participation of the parents and the community in the school life indicating the kinds of possible participation and we discussed the power and the limits of school autonomy. Among the most important authors studied are Veiga (1995, 1998, 2001); Paro (1995,1997); Gadotti (2001); Libâneo (2003) e Padilha (2005). The second part focused on the case of a public school, that was intentionally chosen because it was one of the first in the city to elaborate its own political-pedagogical project, with evidences of group participation. Besides, the school presents appreciative elements of democratic management and group participation. The principal considers that the political-pedagogical project is an important instrument to guide pedagogical actions. Data originated in the research field were analysed according to the theoretical referencial. We came to the condusion that not all of the teachers are aware of the global dimensions of the school political-pedagogical project, but the teaching staff shows strong group cohesion towards comum objectives and values. In other words, they dedicate themselves to the

realization of practical aspects of the project. Some factors justify the school functioning and its positive reputation among the community: the democratical leadership of the school principal, the stability and group cohesion of teachers and the welcoming to the public conscious participation. By implementing the participation of the community in the school's life, the school itself has had its curriculum enriched with significant educational projects, but it hasn't been possible yet to engage most of the parents into the process of decision making and into the elaboration or revision of the political-pedagogical project. Being one of the schools of the municipal system this school is only relatively autonomous, but it makes use of such autonomy to constantly seek the improvement of quality of its teaching.

Key-works: political-pedagogical project; democratic management; community participation; elementary schooling.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO EM FOCO	21
2.1 Definindo termos	21
2.2 Princípios norteadores, pressupostos e finalidades do projeto político-pedagógico	26
2.3 Etapas de elaboração do projeto político-pedagógico	31
2.4 Características do projeto político-pedagógico	36
2.5 Avaliação do projeto político-pedagógico	42
2.6 As faces do real e do ideal	43
2.7 Sintetizando	46
3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E A ARTICULAÇÃO COM O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO	48
3.1 Contextualizando gestão democrática	49
3.2 A importância da participação coletiva	53
3.3 Participação dos pais e da comunidade na vida da escola	55
3.4 Planejamento participativo	58
3.5 Autonomia: resultado da democracia	60
4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA SÃO JUDAS TADEU (ESJT): UM ESTUDO DE CASO.....	64
4.1 Contextualizando o campo de pesquisa	65
4.2 O currículo	70
4.3 Caracterização do alunado	72
4.4 Caracterização do corpo docente	74
4.5 As professoras falam sobre a escola	75
4.6 Projeto político-pedagógico em ação	78
4.7 Trabalho voluntário	79
4.8 Projeto político-pedagógico X voluntários	83
4.9 Conclusão	84

REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	97
Anexo 1 – Projeto político-pedagógico da ESJT	98
Anexo 2 - Regimento das escolas da rede municipal de Petrópolis	99
Anexo 3 - Questionário aplicado à direção da ESJT	100
Anexo 4 - Questionário aplicado aos professores da ESJT	101

LISTAS

LISTA DE FIGURAS

1. Construção da Escola São Judas Tadeu	66
2. Prédio atual da escola	69

LISTA DE GRÁFICOS

1. Renda familiar da amostra do alunado da ESJT.....	72
2. Atividade econômica da amostra de pais do alunado da ESJT	72
3. Atividade econômica da amostra de mães do alunado da ESJT.....	73
4. Amostra representativa do responsável pelo aluno na ESJT	73
5. Amostra representativa da crença religiosa do alunado da ESJT	74
6. Tempo de trabalho das professoras na ESJT.....	74

LISTA DE QUADROS

1. Tipos de participação	76
2. Participantes do projeto “Amigos da Escola”	81

1 INTRODUÇÃO

À medida que a separação entre a sala de aula e o mundo exterior se tornar menos rígida, os professores devem também esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizando experiências de aprendizagem praticadas no exterior e, em termos de conteúdos, estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos.

Delors

Em um contexto no qual a sociedade, tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento, é constantemente abalada por conflitos que refletem uma crise de relações sociais, oriundas do agravamento de desigualdades e da exclusão, cabe repensar o papel da educação e o ideal de homem que se pretende formar.

De acordo com o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 2001, p. 52), devido à crise de relações sociais existentes, a educação tem como tarefa fazer da diversidade dos indivíduos um fator de compreensão mútua, criando entre as pessoas vínculos sociais baseados em referências comuns, para que haja integração e complementaridade nas ações individuais. Dessa forma, será possível fornecer os meios necessários para o exercício da cidadania consciente e ativa, somente exequível num contexto de sociedade democrática.

No referido Relatório, aponta-se o agravamento da crise das relações sociais devido às desigualdades geradas pela pobreza e pela exclusão, que rompem com a solidariedade e levam à marginalização e ao isolamento. Entretanto, a educação pode alimentar em todos os indivíduos o ideal e a prática da democracia ou favorecer as situações de exclusão, dependendo da sociedade que se pretende ter. Para Delors (2001), o que se espera da educação é que esta desenvolva a capacidade de participação ativa de todos os cidadãos num projeto de sociedade, pois todos vivem, principalmente nos dias atuais, em uma sociedade da informação e da comunicação, na

qual a tecnologia cria novas formas de socialização, gerando novas definições de identidade individual e coletiva. O referido autor indica como alternativa o fornecimento, por parte dos sistemas educativos, de meios para dominar a excessiva proliferação das informações, selecionando-as e hierarquizando-as, pelo uso do espírito crítico. Será assim possível, talvez, preparar pessoas para o mercado competitivo, que exige profissionais flexíveis e polivalentes.

Neste contexto, a escola deixa de ser a exclusiva detentora e transmissora de conhecimento. A educação não formal, presente nos diversos meios e tecnologias da informação e comunicação, tem papel importante no mundo moderno. Um grande desafio é articular as informações recebidas- da escola, da mídia, do contexto social - com as outras, produzidas pelo aluno como sujeito do seu conhecimento.

Rodriguez (2004, p.18) destaca a ocorrência de uma transformação preocupante no campo educacional: existe a demanda premente de preparar os sujeitos para o mundo do trabalho, deixando-se de lado aspectos fundamentais como o cultivo da solidariedade, da democracia, da igualdade e da cidadania.

Reforçando esta idéia, Santiago (2001 p.141) reafirma a crescente complexificação da sociedade, determinada pelo avanço progressivo da industrialização e pelo expressivo desenvolvimento da ciência e da tecnologia na segunda metade do século XX e pelas novas teorias que sustentam as análises sociais no mundo globalizado, que geram concepções de educação e de currículo escolar fundamentadas na visão pós-estruturalista e nos estudos culturais. Se por um lado exige-se a preparação de trabalhadores cada vez mais qualificados para um mercado competitivo, as novas teorias provocaram destabilizações das propostas pedagógicas construídas sobre a utopia da educação libertadora. O próprio contexto acima descrito e as atuais políticas educacionais mobilizam as escolas para a construção de projetos político-pedagógicos que contemplem as exigências da sociedade, que requer uma formação básica polivalente,

baseada na emancipação da razão humana. A educação escolarizada torna-se um caminho de prática contextualizada para o planejamento coletivo, envolvendo a participação e a integração do saber escolar com o saber social.

Frigotto, na apresentação do livro de Gadotti (2000, p.11), destaca que o processo de humanização e de desenvolvimento da cidadania implica a superação do localismo e do particularismo, em prol do estabelecimento de novas formas de relações num âmbito nacional e global. Nesta perspectiva, além de estabelecer relações entre os diversos saberes, a escola o fará também entre as diferentes realidades existentes, desde a regional à mundial.

Apontando um outro aspecto, Carneiro (2001, p. 221-224) afirma que uma das exigências do século XXI é a “arte de viver juntos”, pois diante da tecnologia da informação e da comunicação, se faz necessária a reconstrução das comunidades humanas, já desgastadas pela massificação e pelo individualismo. Dessa forma, é preciso despertar o espírito comunitário e de solidariedade. A educação, tarefa eminentemente social, pode desenvolver esta consciência, suscitando a justiça social através dos valores democráticos. Para o autor, a escola é tida como “insubstituível na promoção da coesão social, da mobilidade humana e da aprendizagem da vida em comunidade”, garantindo dessa forma a equitatividade dos direitos políticos fundamentais.

Gandin (1999 p. 32-36) aponta três causas que justificam por que a escola não contribui para a inclusão: primeiro, devido à crise social quanto a sua hierarquia de valores, que se reflete na própria natureza da escola; segundo, porque o acesso à escola foi ampliado, porém os recursos investidos permanecem os mesmos, ou seja, não houve mudança para atender a esta nova demanda; e por último, a participação requer uma nova prática, construtora de pensamento e integrada ao processo social.

Vivemos um momento de tendência à descentralização do sistema educativo, como forma de aperfeiçoamento e reforma da educação. Porém, vale ressaltar, esta descentralização somente

será efetiva quando as instituições educativas estiverem abertas às necessidades da sociedade, integrando os diferentes atores sociais na tomada de decisões que visam à resolução de problemas locais e o atendimento das aspirações culturais da comunidade.

Um dos instrumentos para favorecer este processo de descentralização é o projeto político-pedagógico, que deve apontar rumos definidos coletivamente, isto é, com a participação de professores, coordenadores, funcionários, pais e representantes de alunos, enfim, todos os envolvidos com o processo educativo, tanto a comunidade interna quanto a comunidade externa. Esta participação não deve ser imposta, mas conquistada; quanto maior for o envolvimento do grupo, mais legítimo será o projeto político-pedagógico. Por isso, é preciso repensar também a estrutura de poder da escola, permitindo, assim, a edificação de relações horizontais, que exigem consequentemente esforço coletivo e comprometimento.

O projeto político-pedagógico deve explicitar ainda os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola, sendo passível de mudanças sempre que as circunstâncias e as reflexões sobre as finalidades sócio-políticas e culturais da escola o exigirem. Um bom projeto político-pedagógico é um instrumento para a busca da autonomia da escola. No entanto, tal autonomia é relativa, condicionada por alguns determinantes, pois as escolas são reguladas pelas políticas públicas vigentes e as orientações legais dos sistemas de ensino (VEIGA e RESENDE, 2001, p. 13).

Foi a partir da legislação, da própria Constituição Federal de 1988, que se instituiu a “gestão democrática do ensino público” através do artigo 206, inciso VI.

Os artigos 13, 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.9.394/96 dizem, respectivamente, que os professores devem participar do processo de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico, além de colaborar com a promoção de atividades que favoreçam a integração escola, família e comunidade, devendo

combinar o fazer pedagógico com a reflexão coletiva numa progressiva conquista de autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares.

A idéia da implantação, na década de 90, do projeto político-pedagógico nas escolas está pautada em princípios democráticos, porém, vale lembrar que se tratava de um período marcado pela política neoliberal, cujo discurso enfatiza a participação e a autonomia para legitimar as ações. Como cenário, vivemos o patrimonialismo e o populismo, com fortes traços do estigma escravocrata e servil, com a permanência dos significativos indicadores das desigualdades de distribuição de renda e de cultura. Em contrapartida, percebe-se o início de algumas influências repercutindo sobre a educação brasileira, como por exemplo, o regime de “colaboração” existente entre os sistemas e a administração das escolas; a proposta de organização do trabalho escolar por meio do projeto político-pedagógico como meio de garantia da autonomia; interesse dos educadores na formação para a cidadania; demandas populares por participação e transparência administrativa; aumento da capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional, e outros sinais positivos de democratização.

O presente trabalho busca uma aproximação entre o referencial teórico sobre gestão democrática e construção do projeto político-pedagógico com a realidade empírica de uma escola municipal de 1^a a 4^a série do Município de Petrópolis.

As questões norteadoras do estudo são: como os autores definem o que vem a ser projeto político-pedagógico? Quais os princípios norteadores e finalidades deste documento? Quais os pressupostos teóricos a serem levados em consideração? O projeto político-pedagógico pode ser um instrumento de gestão democrática? Quais as tensões existentes na elaboração e condução do referido projeto? O que se ganha ao implantar uma cultura de participação da comunidade na vida da escola? Na prática, quais os indícios que demonstram a gestão participativa articulada ao projeto político-pedagógico?

Algumas destas questões serão retomadas num estudo de caso focalizando uma escola da Rede Municipal de Petrópolis, intencionalmente escolhida por ser considerada pela administração municipal um bom exemplo de gestão democrática e de construção bem sucedida de projeto político-pedagógico.

O quadro teórico foi esboçado a partir de diferentes autores, a saber: Veiga (1995, 1998 e 2001), autora que possui maior número de publicações sobre o assunto em Português, revela as múltiplas facetas do projeto político-pedagógico, considerando-o elemento articulador do multiculturalismo, um instrumento de participação e cidadania e um documento norteador das intenções educativas que pode garantir a autonomia da escola; Paro (1995, 1997) enfatiza a gestão democrática na escola pública e aponta os condicionantes internos de participação da comunidade; Padilha (2005) enfoca a construção do projeto político-pedagógico na perspectiva do planejamento dialógico; Gadotti (2000) aponta a autonomia da escola como algo relativo e conquistado; Libâneo (2001, 2003) aborda questões relativas a organização escolar, às concepções de gestão e ao cotidiano escolar.

Quanto à metodologia, a geração e análise dos dados originaram-se de duas vertentes. De um lado realizou-se um estudo bibliográfico sobre projeto político-pedagógico e gestão democrática; por outro, uma pesquisa empírica, que se caracteriza como um estudo de caso, cujos instrumentos foram a observação prolongada do contexto, em diferentes momentos do dia escolar, e do ano letivo; entrevistas com diretores, professores, pais de alunos e funcionários e análise de documentos escolares. Os dados qualitativos e quantitativos gerados neste estudo da escola foram analisados à luz dos autores que sustentam o quadro teórico.

A relevância desta pesquisa está em explicitar como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) pode ser um instrumento de participação e contemplar a representação da identidade de cada Unidade Escolar. Tal relevância também pode ser justificada com apoio da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, que prevê, em seu artigo 12, inciso I, que *“os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”*, assumindo, assim, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Este trabalho está dividido em quatro partes. O próximo capítulo aborda a conceituação de diversos autores sobre o projeto político-pedagógico, assim como suas reflexões sobre como proceder para sua construção e implantação no cotidiano escolar.

O terceiro capítulo articula o projeto político-pedagógico com a complexa questão da gestão democrática nas escolas.

O quarto capítulo apresenta um estudo de caso, realizado numa escola municipal de Petrópolis e traz as considerações finais sobre a pesquisa ali realizada.

2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM FOCO

O projeto político-pedagógico é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas, e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares.

José Libâneo

Neste capítulo, são analisadas concepções de projeto político-pedagógico (PPP), do ponto de vista de autores que se têm destacado na produção bibliográfica sobre o tema. São passados em revista os princípios, pressupostos e etapas da construção do PPP, visando a tornar claro o significado e a importância do referido documento no processo de gestão democrática.

2.1 Definindo termos

Autora de uma obra cujo objetivo é oferecer às instituições de ensino uma visão global acerca do projeto político-pedagógico, Veiga (1995, p. 9) propõe-se a subsidiar os profissionais que desejem construir coletivamente este documento. Apóia-se em Ferreira (citado por VEIGA, 1995, p. 12) que define projeto no sentido etimológico, como “*palavra de origem latina **projectu**, participio passado do verbo **projicere**, que significa lançar para frente*”, significando um plano geral de edificação. Nessa perspectiva, planeja-se aquilo que se tem intenção de realizar, lança-se para diante uma idéia com base na realidade existente, para o alcance de algo possível.

A referida autora cita Gadotti (citado por VEIGA, 1995, p. 12) que enfatiza o caráter de ruptura que todo projeto apresenta:

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

como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Como no processo descrito acima, o projeto comporta rupturas “com o estado confortável das coisas”, e pode representar uma quebra da estabilidade. Ninguém projeta para manter o *status quo*, mas sim para mudar ou aperfeiçoar algo. No caso da escola, a expectativa é que o PPP defina uma direção das ações explícitas, que traduza um compromisso assumido coletivamente, com uma dimensão política, intimamente ligado aos interesses da população majoritária e comprometido com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade.

Neste sentido, por envolver rupturas e mudanças, gera certo desconforto pela alteração de uma situação estável rumo ao incerto, o que gera conflitos e tensões entre os componentes do grupo.

Na dimensão pedagógica é que reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade educativa da escola, pois é através dela que se definem as ações educativas e as características necessárias às escolas para que cumpram seus propósitos, propiciando também a vivência democrática essencial para a participação de todos os envolvidos com a comunidade educativa, para exercitar desta forma a cidadania.

Os termos político e pedagógico neste contexto são indissociáveis, já que o PPP pressupõe uma ação educativa intencional, que não pode ser neutra, sendo *política* porque estabelece metas a serem alcançadas coletivamente, e *pedagógica* porque tem a ver com os objetivos, conteúdos, atores, processos, métodos e caminhos escolhidos para realizar a tarefa da Educação.

Alguns autores chamam o documento norteador em questão apenas de *projeto pedagógico*, argumentando que toda ação pedagógica envolve uma intencionalidade, sendo implícito o ato político. Não utilizam o termo projeto político-pedagógico por considerá-lo redundante. Para Vasconcellos (2006 p.20) a omissão do termo *político* pode induzir ao engano

de se pensar o projeto como tarefa técnica que compete apenas aos especialistas da educação, excluindo a participação coletiva. Explicita ainda que “ser político significa tomar posição nos conflitos presentes na Polis; significa, sobretudo, a busca do bem comum.” No presente trabalho, decidiu-se manter a expressão projeto político-pedagógico, com o apoio do argumento de Vasconcelos.

Qual é o motivo principal que conduz à elaboração do PPP? Ao planejar a organização do trabalho pedagógico da escola em sua totalidade, pretende-se basicamente a melhoria da qualidade de ensino. A escola é o foco de concepção, execução e avaliação deste trabalho, tanto em nível macro, da escola como um todo, quanto em nível micro, em cada sala de aula, buscando-se preservar a visão de totalidade e unidade da instituição.

Padilha (2005 p.44) faz referência à definição que Romão e Gadotti apresentam do projeto político-pedagógico, entendendo-o como um instrumento direcionador eficiente e eficaz das ações na escola:

É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e se propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação.

O PPP deveria estar presente no cotidiano da escola como um documento norteador das práticas educativas e representar a identidade da instituição, de acordo com suas peculiaridades, refletindo a própria essência do trabalho desenvolvido no âmbito de seu contexto histórico. Idealmente, o projeto é uma possibilidade de construção da autonomia da escola, a qual é relativa, pois as escolas não existem no vácuo: estão sujeitas à legislação e às diretrizes das instâncias superiores dos sistemas de ensino, dos quais fazem parte.

Vasconcellos (2006 p.17) define projeto político-pedagógico como o plano global da instituição, que compreende a sistematização do aperfeiçoamento e da objetivação da ação educativa, através de um processo de planejamento participativo, que tem como base a intencionalidade educativa e a leitura da realidade existente, visando à transformação desta.

Segundo Santiago (1995, p. 164), dois eixos básicos sustentam a estrutura do projeto político-pedagógico: a intencionalidade política, que articula as ações e objetivos previamente definidos e o paradigma epistêmico-conceitual, que define a concepção de conhecimento e de teoria de aprendizagem que orientarão a prática pedagógica, articulando teoria e prática. O projeto, assim, constitui um documento facilitador e organizador das atividades, uma forma de registro reflexivo de tomada de decisões, ações e análise das conseqüências.

Veiga (1998, p. 9) também considera que a construção do projeto político-pedagógico é um momento de reflexão, de definição de finalidades e de meios operacionais que são discutidos com todos os envolvidos com o processo educativo. Esse processo, no qual serão selecionados valores, fundamentos teóricos e metodológicos, envolverá diversos saberes dos respectivos autores e exigirá um compromisso no sentido de respeito às diferenças.

A propósito, cabe lembrar que na construção deste projeto coletivo podem entrar em choque diferentes visões, implícitas ou explícitas, de Educação, de homem e de mundo. Numa coletividade em que os contatos face a face predominam e se prolongam por meses ou anos a fio, podem ocorrer choques entre os interesses dos professores e alunos, dos diretores e funcionários, de funcionários e professores, etc. A situação se torna mais complexa quando há a intenção de abrir a escola à participação da comunidade, pois os interesses e necessidades das famílias não são necessariamente os mesmos dos demais grupos. Assim, a participação de *todos* na elaboração do projeto pode ser difícil de obter, na medida em que as tensões e desacordos se

manifestam, e há interferência do poder instituído representado nas pessoas de alguns atores como diretores, supervisores, coordenadores, etc.

A tentativa de realizar a construção coletiva de projetos político-pedagógicos esbarra em algumas dificuldades internas, razão pela qual algumas escolas burlam a exigência oficial, entregando a redação do projeto a um especialista, ou a um pequeno grupo, que pode ser composto de pessoas de confiança da direção, ou de professores particularmente motivados para a tarefa. Além disso, há que considerar a existência de fatores extrínsecos que comprometem a elaboração e execução destes projetos: o fato de haver, na história da educação brasileira, uma forte tendência à centralização e ausência de uma cultura de participação comunitária na vida das escolas.

Na elaboração do projeto político-pedagógico, é imprescindível uma análise do contexto externo onde a escola está inserida para melhor compreensão de influências históricas, culturais e sociais. Nesta perspectiva, se os pressupostos que alicerçam o PPP de uma escola - trata-se de um processo de construção interno - estiverem baseados numa teoria pedagógica crítica viável, será preciso levar em conta as práticas sociais existentes e buscar resolver os problemas levando-se em conta uma determinada realidade.

Nesse sentido, Sousa (1998 p.137-138) destaca algumas das importantes perguntas que devem ser respondidas no momento de elaboração do projeto político-pedagógico:

- Historicamente, que visões de mundo têm orientado a práxis pedagógica dos nossos sistemas educacionais?
- Que paradigma social tem sido reproduzido ou emergido de nossas práticas escolares cotidianas e como construir a identidade da escola?
- Que concepção de homem está implícita ao processo educativo do qual participamos e que propostas temos, para construir o projeto político-pedagógico de nossa escola?

-Que pressupostos e implicações político-pedagógicas levantamos a cerca do ato educativo e como mudar as atuais perspectivas do gerenciamento escolar?

- Que elementos concebemos como importantes na construção do projeto político-pedagógico de nossa escola?

Assim, a complexidade presente na elaboração do PPP é enfatizada por todos os autores que se ocuparam do tema. Veremos a seguir como se posicionam a respeito dos princípios norteadores e finalidades.

2.2 Princípios norteadores, pressupostos e finalidades do projeto político-pedagógico

Antes de apontar os princípios e pressupostos existentes na literatura consultada, é preciso conceituar estes termos. O que os autores denominam “princípios” são as diretrizes que conduzirão o PPP.

Por outro lado “pressuposto” significa o que se supõe de antemão, o que se presume antecipadamente. (Ferreira, 1977)

Veiga (1995 p. 16-20) aponta cinco princípios que devem nortear o PPP:

1. *Igualdade de condições para acesso e permanência na escola*, destacando que embora as pessoas advenham de diferentes contextos, com características próprias, o acesso deve ser democrático.
2. *Qualidade do ensino para todos*, sem distinção, tanto técnica (métodos e instrumentos) quanto política (fins, valores e conteúdos). Não basta um elevado quantitativo de vagas, é necessário garantir a qualidade do ensino para que todos possam dar continuidade ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Melhor qualidade de ensino pode evitar a repetência e a evasão escolar, garantindo assim a permanência dos ingressantes na escola.

Gerar e manter qualidade é difícil, exige uma consciência crítica e ações voltadas para a mudança.

3. *Gestão democrática da escola*, em suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, que implica a socialização do poder na estrutura da escola.
4. *Liberdade e autonomia*, não só para criar regras e orientações internas, mas também para aprender, ensinar, pesquisar e construir conhecimentos baseados em uma intencionalidade definida coletivamente.
5. *Valorização do magistério*, garantindo a formação inicial e continuada dos professores bem como boas condições de trabalho e remuneração adequada, valorizando sempre a experiência e os conhecimentos que trazem do seu cotidiano escolar, estendendo as discussões numa visão global da escola e de suas relações na sociedade.

A propósito, temos aí um ponto de difícil concretização, visto que as condições de trabalho do magistério, salários, plano de carreira, esquemas de formação continuada etc. não dependem de cada escola em particular, mas sim das políticas públicas, no caso das escolas públicas, ou dos acordos entre empregados e empregadores, no caso do ensino particular. A propósito, Veiga (1995, p.21) cita Giroux, para quem as instituições escolares representam “armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder”, servindo como cenário de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Veiga aponta ainda um importante problema que diz respeito aos projetos político-pedagógicos das escolas: distância entre os documentos formais e a realidade concreta. Nas palavras da autora: “a importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto.” (1995, p. 22). Este aspecto será abordado com maior propriedade mais adiante.

Oliveira (2005, p.43-46) destaca como princípios norteadores do projeto político-pedagógico a autoridade, que não deve ser confundida com autoritarismo; qualidade; participação; autonomia administrativa, organizacional e ético-profissional; democracia e igualdade.

As finalidades do projeto político-pedagógico apontadas por Vasconcellos (2006 p.20) são: resgatar a intencionalidade da ação; ser um instrumento de transformação da realidade; fornecer um referencial de conjunto em prol de uma causa comum; construir a unidade das práticas educativas, face à fragmentação dos saberes; racionalizar esforços e recursos para atingir fins essenciais; ser canal de participação efetiva; aumentar o grau de realização do trabalho; fortalecer o grupo, avançando na autonomia e na criatividade; colaborar na formação dos participantes.

Acredito que o projeto político-pedagógico não visa somente à qualidade do ensino, mas contribui também para a formação de seres mais autônomos, numa perspectiva de participação e desenvolvimento da cidadania, reunindo projetos pessoais e ao mesmo tempo, ampliando-se rumo a um projeto social.

O que a autora apresenta como pressupostos?

Veiga (1998 p.19-22) distinguiu os pressupostos filosófico-sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos que devem estar na base do PPP. Seus pressupostos filosófico-sociológicos são que a educação visa à formação de um cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade. Quanto aos pressupostos epistemológicos, levam em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. Os pressupostos didático-metodológicos consideram que o processo de ensino-aprendizagem favoreça ao aluno na elaboração crítica dos conteúdos, valorizando relações solidárias e democráticas, por meio de métodos e técnicas de ensino e pesquisa. Desta posição da autora, é possível inferir quantas

questões complexas aparecem no momento em que um grupo se propõe seriamente a elaborar o PPP: no mundo globalizado em que vivemos. Deve-se pensar em formar o cidadão para sobreviver na sociedade dilacerada por conflitos econômicos, tensões, injustiças sociais, guerras e disputas étnicas, que eclodem em várias partes do globo? Ou é possível perseguir a utopia de educar para a transformação da realidade, numa perspectiva próxima daquela de Paulo Freire? Deve-se educar para a tolerância, o respeito mútuo, o multiculturalismo, ou estes valores perderam a hora e a vez diante da necessidade de educar para a competitividade, o sucesso no mercado, a busca do emprego? Questões complexas como estas são às vezes escamoteadas, pela simples repetição de frases feitas – *educação para a cidadania, formação integral do ser humano, desenvolvimento pleno das potencialidades, etc.* - princípios gerais, muito amplos, sobre os quais é praticamente impossível discordar, mas que não aparecem acompanhados dos meios para serem concretizados.

Gadotti (2000, p.37) não menciona especificamente o termo pressupostos mas enfatiza que a noção de projeto implica sobretudo tempo: *tempo político* (oportunidade política), *tempo institucional* (cada escola tem a sua história), tempo escolar (calendário da escola) e *tempo para amadurecer as idéias*. Nem sempre, no entanto, estas dimensões do tempo são respeitadas na pressa que têm as escolas em redigir o PPP para satisfazer a uma exigência oficial.

Libâneo (2003, p.359-360) sugere alguns pontos que devem ser considerados ao se tomar decisões sobre o PPP: princípios comuns, objetivos comuns como ponto de chegada; negociação de sistemas e práticas de gestão; unidade teórico-metodológica no trabalho pedagógico-didático; sistema explícito e transparente de acompanhamento e avaliação do projeto e das atividades da escola.

Oliveira (2005, p.46) aponta como pressupostos do projeto político-pedagógico o caráter processual de construção/reconstrução constantes, necessidade de participação da comunidade

escolar, explicitação das metas e condições objetivas existentes, definição de uma equipe que coordene a implantação e o desenvolvimento do projeto e a avaliação processual e sistêmica.

Quanto aos pressupostos teóricos, Veiga (2001 p.56-62) aponta quatro que envolvem a elaboração do projeto político-pedagógico que são: unicidade teoria e prática: relação de interdependência e de reciprocidade entre elas; ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva: envolvimento de todos através do exercício do diálogo; articulação da escola, da família e da comunidade.

Segundo Libâneo (2001, p.59), a matriz curricular é o instrumento de articulação entre fins e meios, pois organiza as atividades pedagógicas da escola, tendo em vista o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos no projeto político-pedagógico, ou seja, representa o desdobramento deste projeto. Este último, segundo ele, sofre grande influência da “cultura organizacional” existente em cada unidade escolar, cultura representada pelos traços culturais próprios, crenças, valores, significados, modos de agir e práticas, que se projetam em todas as instâncias da escola, sendo elemento tanto de integração dos membros da escola como de sua diferenciação externa. Nessa interação ocorrem modificações a partir das necessidades e exigências da sociedade e do aluno, bem como dos critérios estabelecidos previamente.

Libâneo (2003, p.320) define dois tipos de cultura presentes no cotidiano escolar, a cultura instituída, que refere-se às normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, à grade curricular, aos horários, às normas disciplinares, etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam, em suas relações e na vivência cotidiana.

O projeto político-pedagógico é envolvido pela cultura organizacional existente e concretiza-se na prática através do currículo, que segundo Libâneo (2001, p.144), apresenta diferentes níveis: o formal, que se refere ao currículo estabelecido pela instituição; o real, que

representa o que acontece de fato na sala de aula; e o oculto, não-escrito, não divulgado, implícito, mas que afeta a relação professor-aluno, e expressa a experiência cultural e os valores compartilhados pelos atores na escola e na sala de aula.

2.3 Etapas de elaboração do projeto político-pedagógico

Neves (1995, p. 110-111) apresenta as seguintes etapas presentes na elaboração do projeto político-pedagógico: análise da situação do contexto sobre diferentes enfoques para melhor apropriação da realidade existente; posteriormente são estabelecidos os objetivos almejados a fim de que a escola cumpra seu compromisso social; em seguida são escolhidas as estratégias de ação, estabelecendo-se prioridades; depois é estabelecido um cronograma e o espaço necessário; em seguida, é realizada a coordenação dos diferentes setores e profissionais envolvidos; posteriormente, dá-se a implementação, sendo constantes o acompanhamento e a avaliação.

No momento da avaliação, a comunidade contribui, fornecendo dados para que a escola atenda da melhor maneira a sua função social, preparando seu aluno para o hoje, não divagando em sonhos longínquos. O fato de conhecer os problemas existentes e refletir sobre estes, é o primeiro passo para superá-los.

Corroborando esta idéia e complementando-a, Vasconcellos (2006 p.120) utiliza-se das palavras de Arroyo que reforça a importância da prática educativa refletida coletivamente, como meio de ensinamento teórico e principalmente de uma prática educativa mais comprometida.

Com outra perspectiva, Veiga (1998, p. 26-30) aponta a existência de três atos distintos, porém interdependentes, que devem ser destacados na elaboração do projeto político-pedagógico que são:

1. Ato situacional: que descreverá a realidade na qual a escola está inserida, desvelando a realidade sóciopolítica, econômica, educacional e ocupacional.
2. Ato conceitual: diz respeito à concepção de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem, são os fundamentos que embasam a ação.
3. Ato operacional: orienta como realizar a ação para transformar a realidade da escola.

Este processo de organização do trabalho pedagógico, como se pode perceber, acontece primeiro internamente. Nas palavras de Resende (1995, p. 89) “há que se buscar um processo que leve a comunidade escolar a buscar o autoconhecimento e o conhecimento das realidades que interagem em seu contexto”, para depois ir se ampliando para além dos muros da escola. Exige a implantação da ação-reflexão, em esforço coletivo consciente, constante e a longo prazo, representando um grande desafio.

Gandin (1999, p. 27-28) apresenta, de outra forma, a elaboração, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico, tendo como base quatro passos necessários: percepção dos problemas da realidade, produção de uma proposta de superação dos problemas (baseada na ideologia da instituição e nos elementos teóricos que a sustentam), avaliação da própria prática e da realidade circundante para descobrir as necessidades; proposição de ações e atitudes para um determinado tempo, a fim de atender às necessidades descobertas e caminhar rumo ao ideal pretendido.

Vasconcellos (2006 p.18-19) define a composição do projeto político-pedagógico integrando dois subprocessos, a saber: *elaboração*, contemplando a análise da realidade, projeção de finalidades e elaboração de formas de ação e *realização interativa*, que implica a ação e a avaliação, que norteará novos direcionamentos e medidas de ação. Antecedendo esses subprocessos, é fundamental o envolvimento e a sensibilização de todos para a construção do

referido projeto. Caso contrário, os integrantes do grupo verão as ações como algo externo a si e as suas vontades e não haverá empenho dos participantes.

Para Pinheiro (1998, p. 78), o projeto político-pedagógico delinea uma ação intencional, comprometida coletivamente. É constituído por objetivos que direcionam e conduzem à diversidade da ação docente, rompendo com práticas já sedimentadas.

A autora destaca três eixos que perpassam a implantação, o desenvolvimento e a manutenção de diferentes projetos escolares:

- 1) Gestão escolar: determina a organização do trabalho no interior da escola.
- 2) Currículo: elemento simbólico que expressa as intenções e representações da escola na produção de sua identidade cultural.
- 3) Avaliação: perpassa todo o processo, englobando a avaliação de aprendizagem e a avaliação do plano de ação.

Deve haver uma coerência entre a visão de educação do docente e a sua prática em sala de aula, a fim de que se tenha uma visão totalizada da educação, resultado de uma reflexão conjunta da equipe.

Vasconcelos (2006, p.170) citando Gandin, apresenta como partes do projeto político-pedagógico o marco referencial, que representa o que se deseja alcançar, envolvendo o marco situacional (onde estamos), marco filosófico ou doutrinal (para onde queremos ir) e marco operativo (que horizonte queremos para nossa ação); o diagnóstico, que consiste em identificar os problemas relevantes da realidade e programação, isto é, o que será feito concretamente.

Como dito anteriormente, o projeto político-pedagógico é um processo contínuo, que requer um processo de educação continuada dos docentes, estimulando discussão e estudos regulares que direcionam a prática educativa.

Na realização do projeto político-pedagógico, alguns indícios podem ser percebidos através do cotidiano, e novos rumos serão traçados para favorecer o alcance das finalidades iniciais, evitando desta forma o enfraquecimento e a dispersão do grupo.

Para Padilha (2005, p. 76), a construção do projeto político-pedagógico exige clara definição dos princípios e estratégias concretas de ação envolvidas, envolvendo planejamento dialógico, como movimento ascendente que considera as necessidades e expectativas de todos os segmentos escolares, sendo sempre inconcluso, estabelecendo novas relações pessoais, interpessoais e institucionais. Neste processo há necessidade de reflexão constante sobre a prática pedagógica, garantindo a avaliação periódica que redimensiona as propostas existentes.

Para o autor acima citado, quando se explicita a visão de mundo, os valores e compromissos que a escola assume, expressando sua identidade e o rumo a ser seguido, temos o marco referencial do projeto. São propostas questões norteadoras sobre a temática apontada e tais perguntas serão respondidas, primeiro individualmente, depois em plenária (com sujeitos coletivos representativos de toda a comunidade escolar), registram-se os pontos em comum, as divergências e pendências que serão discutidas em encontros posteriores. Os resultados destes encontros devem ser informados a cada segmento, para garantia de movimento socializado e ascendente. Em seguida, procura-se encontrar qual a visão utópica de mundo que o grupo possui, ressaltando as opções teóricas e filosóficas presentes. Logo após, procura-se encontrar as causas dos problemas existentes, buscando o confronto da realidade com a dimensão utópica levantada, apresentando um caminho viável baseado em seu histórico, gerando estratégias e ações específicas após análise reflexiva da realidade, para cada dimensão da escola (pedagógica, comunitária, administrativa e financeira). Finalmente, faz-se a redação final da programação de atividades; esta é a base para a elaboração do projeto político-pedagógico.

Padilha (2005 p.90-93) aponta a estrutura básica referencial do projeto político-pedagógico da escola:

1. Identificação do projeto – identificação da escola, período de duração, número de alunos, professores e funcionários;
2. Histórico e justificativa – relatar como se deu o processo e destacar a relevância das propostas apresentadas;
3. Objetivos gerais e específicos – refere-se aos propósitos da escola;
4. Metas – esclarecer quando e como serão as ações;
5. Desenvolvimento metodológico – estratégias a serem desenvolvidas na prática;
6. Recursos – envolve os recursos humanos, materiais e financeiros;
7. Cronograma – prevê a distribuição ordenada das ações ao longo do tempo;
8. Avaliação – verificação da concretização parcial e total dos objetivos e metas;
9. Conclusão – oferece elementos para a elaboração do Regimento Escolar próprio.

O regimento escolar dará o suporte formal e legal para o que foi proposto no projeto político-pedagógico, estando a serviço deste para melhor organização escolar.

Nesta perspectiva, medidas escolares poderiam influenciar e pesar sobre as políticas educacionais, formando uma parceria entre escolas e o governo, no interesse de todos, pois somente a escola pode identificar os problemas locais, elaborar estratégias de ações e acompanhar os resultados obtidos com maior precisão e eficácia, respeitando as peculiaridades de cada região.

2.4 Características do projeto político-pedagógico

A principal característica do projeto político-pedagógico é a singularidade, tendo em vista que este documento deve refletir a identidade da escola. Sendo assim, cada escola possui um determinado contexto histórico, uma realidade interna e externa, pessoas distintas que compõem a comunidade escolar, com ideais e objetivos específicos. Desta forma, este documento é único e representa o perfil da escola, por isso é necessário que seja construído coletivamente, a fim de que contemple os anseios de todo o grupo.

Outra característica do projeto é ser um documento aberto, em processo contínuo de construção. Não tem um fim, um término, está sempre sendo avaliado e é passível de mudanças, avanços e recuos, desde sua concepção, durante e após a execução, servindo de fonte criativa, inspiradora e crítica de ações presentes e futuras.

Algumas características, enunciadas por Veiga (1998 p.11), representam a concepção de um projeto pedagógico de qualidade: primeiro, deve ser um processo participativo de decisões, preocupado em criar uma forma de organização que desvele os conflitos e as contradições, deixando claros os princípios que se baseiam na autonomia da escola e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; deve ter opções explícitas na direção da superação dos problemas existentes e ter como compromisso a formação do cidadão.

Quanto à execução, a autora afirma que um projeto é de qualidade quando: nasce da própria realidade, prevê as condições necessárias para o seu desenvolvimento e avaliação, implica uma ação articulada e é construído continuamente.

Em outra perspectiva, Vasconcellos (2006 p.18) aponta como características do projeto político-pedagógico: quanto a abrangência, é amplo e integral; de longa duração (prevê a

programação para todo um ano ou mais); quanto à participação é coletivo e democrático; quanto à concretização é processual, sendo sempre (re)construído.

Para Veiga (1998, p.12), o projeto político-pedagógico é “um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade”, tendo nítida uma concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, refletindo sobre o homem a ser formado. Dessa forma, o projeto é, ao mesmo tempo, influenciador e influenciado pela sociedade existente.

Para Resende (1998 p.33), o projeto político-pedagógico será indicador de diversidades se respeitar as diferenças e for construído coletivamente, garantindo assim as especificidades culturais, ideológicas, históricas e políticas da escola. Deve garantir a revisão do oficial, sem negar o instituído, mas projetando-se o instituinte. Os projetos emanados de instâncias superiores devem levar em consideração sua relação com a diversidade, pois cada escola é o resultado do desenvolvimento de suas próprias contradições. É fundamental neste processo não privilegiar a homogeneização, fazendo da realidade escolar fonte de exclusão das múltiplas culturas existentes. Outro fator de risco refere-se à globalização, que ao mesmo tempo em que favorece a imersão em diferentes contextos, pode provocar a descaracterização do regionalizado e da identidade local.

O projeto político-pedagógico é uma proposta capaz de garantir as especificidades culturais, ideológicas, históricas e políticas de uma escola, resultando em uma escola autônoma capaz de construir e explicitar coletivamente seus rumos de ação. O grande desafio está em incorporar o multiculturalismo ao currículo escolar, fazendo do cotidiano a mola propulsora de aprendizagens.

Santiago (2001, p. 164-165 apud SACRISTÁN 1995, p.109) cita nove invariantes presentes em qualquer cultura, que criam um diálogo articulador necessário à conscientização sobre a multiculturalidade, a saber: *estrutura social*, sistema que define as relações sociais no seu interior; *sistema econômico*, que envolve a manipulação de recursos; *sistema de comunicação*,

que integra linguagens e códigos; *sistema de racionalidade*, que seriam as “verdades”; *sistemas tecnológicos*, recursos e instrumentos criados pelas culturas; *sistema moral*, composto pelos códigos éticos; *sistema de crenças*, conjunto de crenças que orientam a sociedade; *sistema estético*, expressão dos seres humanos em artes diversas e *sistema de maturação*, que envolve costumes e ritos.

Moreira, referenciado por Veiga (1998, p. 46), aponta a consideração da diferença como essencial para a luta democrática, ressaltando:

À valorização da diferença precisa juntar-se a promoção do diálogo em prol de propósitos comuns. Nesse momento mais dificuldades emergem, tanto teóricas como práticas, já que divergências inconciliáveis entre classes sociais antagônicas precisam ser superadas na difícil construção de uma visão social que se situe além das preocupações particulares de grupos sociais específicos.

Enfim, estamos na “era da informação e da comunicação”, momento em que tudo muda rápido demais, mas é preciso tempo de amadurecimento epistemológico para que os profissionais da educação e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam traçar seu próprio percurso reflexivo, visto que fomos formados em uma escola com relações verticalizadas de poder. É preciso criar espaço para os confrontos entre o pensar e o agir para que se possa transcender o discurso antigo, valorizando as raízes locais presentes.

Para Martins (1998, p. 55), a escola deve articular e mediar o projeto político da sociedade envolvente e o projeto pessoal dos sujeitos envolvidos na educação, tornando educacionais as ações pedagógicas, à proporção que as impregna com as finalidades políticas da cidadania. Com seu projeto, a escola assume feição própria, adquire personalidade. São aspectos fundamentais para a mudança pretendida:

- 1) A centralidade da escola: pensar na qualidade da educação para todos, nos aspectos políticos e culturais da ação pedagógica, tendo a escola como local por excelência do processo educacional.
- 2) Novos desafios na administração pública e na gestão da educação, garantindo maior estabilidade nas mudanças políticas.
- 3) Clareza quanto ao ato de inovar, que terá receptividades diferentes, gerando alterações no equilíbrio, tornando muitas das vezes inevitável o conflito, porém essas inovações devem ter orientação pedagógica definida e clara para todo o grupo.
- 4) Projeto político-pedagógico como proposta dos sistemas de ensino, que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira e por quem, para chegar aos resultados desejados.
- 5) Descentralização, autonomia e participação. Descentralização na medida em que passa de uma política em que tudo emana do governo para uma política de participação de toda a sociedade. Autonomia efetiva se a escola assumir compromissos com a tarefa educativa na elaboração do projeto pedagógico. Participação cidadã atrelada à democracia política e a prática efetiva da democracia social.
- 6) Organização coletiva dos educadores comprometendo a prática pedagógica com o projeto político-pedagógico.
- 7) Acordos e parcerias com universidades na busca de uma pedagogia de qualidade.

Para Cavagnari (1998, p. 99), o projeto político-pedagógico é o elemento balizador da autonomia administrativa, pedagógica, financeira e jurídica, é um meio que pode possibilitar o processo de autonomia da escola. Sendo assim, estão relacionados o projeto político-pedagógico e a autonomia da escola, em articulação com a formação continuada do grupo.

A autora destaca alguns entraves que prejudicam a efetivação do projeto político-pedagógico: rotatividade do corpo docente, falta de espaço coletivo para estudos e discussão

periódica entre professores, fragilidade de conceitos teóricos e a implantação apressada de novas políticas educacionais, pelo reduzido tempo com que contam os sistemas de ensino para assimilar e colocar em ação mudanças tão profundas.

Ressalta ainda que para o projeto político-pedagógico ter possibilidade de avanço na escola, é preciso formação contínua do professor, formação essa que se dá no cotidiano, no estudo e no trabalho, na ação-reflexão-ação e na decorrente autonomia escolar. Enfatiza as possibilidades que o projeto político-pedagógico pode proporcionar: revalorização da escola pública, construção gradual e progressiva da autonomia da escola, valorização dos educadores, redimensionamento da ação supervisora atuando desta forma mais perto dos professores, maior coesão do grupo, desenvolvimento do autoconceito do aluno, superação de práticas pedagógicas rotineiras, acrílicas e desinteressantes, instalação de um verdadeiro “clima educacional” na escola, gestão colegiada e democrática e articulação entre equipe pedagógica e professores.

Veiga (1998 p.115) aponta como necessário para a efetivação de tais propostas a composição de formas representativas de cada segmento, para favorecer o processo de tomada de decisões, com a criação de órgãos de gestão como Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil entre outros, para favorecer a integração e a delegação de responsabilidades.

Para Resende (1998, p.46 apud MOREIRA 1998, p. 168), o projeto político-pedagógico envolve toda a administração da unidade escolar e não somente a organização do trabalho pedagógico, é nele que encontraremos as prioridades e necessidades da escola para melhor gestão dos recursos financeiros. Ele será o instrumento norteador à determinação dos fins educativos para os quais os meios (recursos) serão investidos. Destacando ainda a importância da aplicação racional dos recursos financeiros, para a otimização das despesas, que requer um processo

reflexivo de planejamento educacional que repercute na construção do projeto político-pedagógico.

Marques (1995, p.146) aponta o projeto político-pedagógico como o grande articulador entre o instituído e o instituinte, integrando as ações diárias às diretrizes gerais normativas de sua condução, adaptando-as a singularidade de cada contexto escolar. Afirma ainda que neste documento deve estar explícita a intencionalidade política da instituição, pois caso esta não exista, haverá uma restrição da ação política à luta por vantagens individuais ou grupais.

O currículo é outro instrumento que refletirá a intencionalidade educativa, podendo ser padronizador da escola, consolidando a exclusão ou pode ser um instrumento emancipador, que garanta qualidade técnica e política para todos. Será resultado de conflitos e contradições culturais, pois está vinculado ao contexto histórico, porém servirá de instrumento de compreensão do mundo, de transformação social e de cunho político-pedagógico, corporificando modos de ver, sentir e agir. Sendo um processo dinâmico que integra saberes e elementos culturais dos agentes participantes, que representam uma rede simbólica que expressa e constrói a subjetividade, a cultura e a sociedade, deve ser constantemente avaliado, a fim de melhor atender determinado contexto, gerando condições de interação criadora e de aprendizagem. As informações trabalhadas segundo a organização curricular deve ser elemento mediador entre o mundo concreto de vivências do educando e do conhecimento científico, desenvolvendo competências e habilidades que conduzem as ações na vida social.

Padilha (2005, p.108) complementa esta idéia da seleção do conhecimento, sugerindo que o currículo deve referir-se à identidade e a subjetividade de cada escola, definindo em seguida, sua organização e a forma de avaliação condizente.

Sousa (2001, p. 235) considera que o processo de construção do projeto político-pedagógico pode contribuir para a constituição não somente da identidade da escola, mas também

para a constituição das identidades dos sujeitos que fazem parte do grupo, nas dimensões sociais, éticas e políticas, caso parta de uma concepção emancipadora e crítica do contexto.

Complementando esta idéia, Resende (2001, p. 240) afirma que os sujeitos que aprendem e ensinam passam a ser pesquisadores da realidade, gerando uma produção própria de conhecimento, e se transformam em sujeitos reflexivos.

Para Padilha (2005 p. 101), a construção do projeto político-pedagógico deve estar fundamentada na “dialogicidade sensível, crítica, conflitiva, reflexiva, criativa, permanentemente política e transdisciplinar.”, estabelecendo-se desde a sala de aula.

Gandin (1999 p.10) afirma que a própria construção do projeto político-pedagógico implica um entendimento alternativo do processo educacional, já presente no processo de elaboração do referido documento.

2.5 Avaliação do projeto político-pedagógico

Para Villas Boas (1998, p. 180), a avaliação está presente em todas as etapas do processo de construção do PPP, desde a concepção, no desenvolvimento para mudança, ou permanência, de rumos, e na análise do produto final. Esta avaliação deve ser feita com a participação de toda a equipe.

Villas Boas ainda destaca que, “a sociedade democrática requer uma escola que seja capaz de implantar seu próprio projeto político-pedagógico, elaborado de forma coletiva, que seja atualizado, divulgado e avaliado por todos os interessados” (1998 p. 183-184).

O processo avaliativo será o norteador dos rumos a seguir e de mudanças a serem implantadas, por isso representa elemento de destaque na construção do PPP. O tipo de avaliação mais adequada para esse processo é a formativa, que se destina a apoiar o desenvolvimento do

trabalho escolar em todas as suas dimensões, mas requer planejamento e envolve a avaliação não somente do aluno, mas também do professor e da escola.

Dentro desta concepção de avaliação, três aspectos são fundamentais: todos os envolvidos devem ter o mesmo padrão de qualidade do trabalho escolar, todos devem ser capazes de julgar a qualidade do que está sendo produzido durante sua produção e todos devem ser capazes de acompanhar adequadamente o desenvolvimento de seu trabalho.

Outro recurso que pode ser utilizado são as pastas avaliativas do trabalho pedagógico da escola, que reúne produções para que se conheçam os esforços, os progressos e as necessidades de uma determinada área, servindo também para o acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico.

2.6 As faces do real e do ideal

Paro, citado por Veiga (1995 p.31) define uma forma de construção do PPP que se pode definir como ideal. Sugere a instalação de processos eletivos de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares etc., como forma de participação efetiva em uma gestão democrática.

Resende (1995 p.54-56) afirma perceber na maioria das escolas um distanciamento entre o que se faz e o que se deseja fazer e como consequência as coisas acabam ficando no plano do desejável. Com isso, eventualmente instaura-se um clima de insatisfação dos educadores e justifica-se aquilo que não foi realizado por culpa de elementos externos.

São comuns discursos críticos e inovadores, encontrados em documentos escolares, mas que não traduzem o vivido na escola, demonstrando a dicotomia existente entre teoria e prática.

Resende afirma que as tendências pedagógicas praticadas são o reflexo de valores e princípios, acumulados ao longo da experiência vivenciada por cada profissional. Conseqüentemente, propostas inovadoras criadas por instâncias superiores e fora do ambiente escolar não promoverão mudanças; para mudar, é preciso partir de mudanças internas, que mobilizem todo o grupo envolvido.

Para a elaboração do projeto político-pedagógico não existem receitas prontas, mas é necessário que se abra mão de dogmatismos em favor de uma visão mais plural e articulada da realidade. Este processo envolve uma articulação com o poder, que nesta concepção deve ser descentralizador, transparente e coerente; como se trata de um processo, está sujeito a alterações conceituais e práticas, em tempos não determinados previamente.

Nesta construção existem confrontos e conflitos de idéias que se refletem no cotidiano da escola, devido às divergências e diferenças de posturas pedagógicas dos profissionais envolvidos no processo, porém isto não é motivo de desesperança. É preciso, segundo Resende (1995 p.64) criar condições favoráveis e o compromisso efetivo tanto das esferas mais altas de poder como daquelas que atuam diretamente na escola; uma proposta pedagógica que tenha como referencial básico o aluno, professores e demais envolvidos no grupo social.

Em algumas situações o ideal não corresponde ao real, pois é elaborado e norteado por órgãos superiores, discutido em nível de cúpula, com representações simbólicas da dimensão escolar; assim, não se garantem igualdade democrática de participação e o conhecimento das diversas realidades existentes e executoras de tais propostas. Com isso, os professores ficam descrentes de toda e qualquer proposta inovadora. Multiplicam-se as reuniões cansativas, sem clara compreensão do que fazer nem de onde se quer chegar, reflexo de uma estrutura burocrática interna, que reproduz as contradições da estrutura social brasileira mais geral.

O comprometimento do educador é peça fundamental, daí advém a importância dos cursos formadores desses profissionais (não somente na educação inicial, mas também continuada), favorecendo a análise consciente de novos recursos e metodologias, para que não se deixem levar por modismos ou verbalismo vazio, tendo conhecimento abrangente dos resultados de suas ações.

É preciso, acima de tudo, saber que o projeto político-pedagógico é um instrumento, por isso seu resultado final não é o que o valida, mas sim, a maneira consensual de construí-lo, de modo livre, porém representativo da realidade, tendo todo o grupo a consciência do seu caminhar, enfrentando os limites e dificuldades encontradas, fazendo valer de suas potencialidades.

Se o projeto político-pedagógico tiver como finalidade apenas cumprir uma exigência legal, representará somente um instrumento de controle nas mãos das instâncias superiores; perder-se-á a oportunidade de refletir sobre a prática educativa enquanto agente social de transformação. Não faz sentido um documento que não parta da reflexão coletiva integradora, que não seja fruto da prática reflexão-ação-reflexão dos envolvidos.

Gandin (1999 p.13) afirma que não são as leis que mudarão a realidade e transformarão a escola, mas propõe a construção de um documento que requer planejamento e participação coletiva. Espera que o projeto político-pedagógico não seja encarado como mais um documento para cumprir uma formalidade legal. Afirma que para atingir seu ideal, a instituição depende do bom desempenho em duas dimensões: riqueza e adequação das idéias que maneja e instrumentos apropriados para transformar essas idéias em prática. Enquanto uma dimensão aponta o rumo, outra propõe o caminho associado à avaliação e ao diagnóstico da prática.

2.7 Sintetizando

A revisão da literatura levou-nos a sublinhar algumas idéias recorrentes: o PPP é o resultado de um planejamento coletivo, que tem lugar na escola, para o alcance de um ideal comum, através de ações sistematizadas, que se aperfeiçoam ao longo da trajetória. Define as ações intencionais a serem realizadas, tendo como base a realidade, mas visando ao aperfeiçoamento da instituição. Pode provocar rupturas e oferecer certos riscos, pois põe em jogo a estabilidade existente.

Os autores consultados mencionam a importância de definir marcos conceituais, referentes à realidade externa à escola – condições históricas, sociais, culturais que a afetam - bem como de explicitar os pressupostos filosóficos, ou pressupostos que devem orientar a seleção das estratégias de ação. Expressões como “compromisso coletivo”, “diálogo”, “reflexão conjunta” como condição *sine qua non* para a boa realização do PPP estão presentes em praticamente todos os trabalhos analisados. Menciona-se o currículo como a expressão concreta do projeto político-pedagógico, mas não há equivalência entre os dois termos, ou documentos.

Os autores insistem o PPP não é mero formalismo, mas um documento que representa a identidade da escola, expressando a atitude responsável e compromisso dos envolvidos no processo educativo e a participação coletiva rumo a uma sociedade realmente democrática.

Tendo em vista a bibliografia consultada, algumas inferências podem ser sugeridas. A primeira é que a determinação oficial de que as escolas devem elaborar seus próprios PPPs é uma boa nova, que reconhece a importância dos educadores e aponta para a expectativa de redução do alto grau de centralização que caracteriza a educação brasileira. Aos profissionais da educação são atribuídas a capacidade e a autoridade para definir marcos conceituais, selecionar conteúdos, objetivos, práticas, etc. Cabe-lhes a tarefa de repensar e reconstruir a realidade da escola

brasileira, tão problemática. Alguns obstáculos ou entraves são mencionados pelos autores consultados: rotatividade do corpo docente, falta de condições para estudos e discussão periódica entre professores, fragilidade de conceitos teóricos e a implantação apressada de novas políticas educacionais (CAVAGNARI, 1998, p. 99); distanciamento entre o que se faz e o que se deseja fazer nas escolas (RESENDE, 1995, p.55); distância entre os documentos formais e a realidade concreta (VEIGA, 1995, p.22).

Sintetizando o que foi apresentado até então, pode-se representar o projeto político-pedagógico no seguinte diagrama:



3. GESTÃO DEMOCRÁTICA E A ARTICULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir.

É decidindo que se aprende a decidir.

Paulo Freire

Neste capítulo pretende-se definir gestão democrática e discutir como o projeto político-pedagógico pode ser um instrumento para sua concretização. Rodriguez (2004, p.19) aponta que a gestão democrática iniciou-se pela descentralização administrativa e pedagógica; fortalecimento das capacidades de gestão; autonomia escolar e participação da comunidade; aperfeiçoamento dos sistemas de informação e gestão; avaliação, medição de resultados e rendição de contas, sendo controlada por instâncias superiores através do currículo e pelos instrumentos de avaliação externos do processo de ensino-aprendizagem.

A gestão, segundo Libâneo (2001, p. 78), “é uma atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. De acordo com a concepção que se tenha dos objetivos da educação, no sentido amplo, e da formação dos alunos em particular, a gestão pode assumir diferentes formatos. Aqui trataremos especificamente da gestão democrática, deixando de lado outras concepções de gestão (LIBÃNEO, 2001) que não interessam diretamente a este trabalho.

São também abordados os temas *participação dos pais na vida escolar, planejamento participativo e autonomia da escola* face às exigências e determinações do sistema educacional.

3.1 Contextualizando gestão democrática

Para Dewey (1959, p. 93), dois elementos orientam para a democracia: a maior participação das pessoas em prol do interesse comum, com confiança na direção tomada, e a cooperação mais livre entre os grupos sociais, readaptando as ações para ajustar-se a novas situações criadas pela ampliação de intercâmbios. O educador salienta que o problema da educação em uma sociedade democrática consiste em acabar com o dualismo teoria e prática e com a fragmentação, fazendo da reflexão um guia no livre exercício das atividades. A compreensão do real significado de democracia somente é possível através de sua vivência. O autor preconiza que a escola deveria ser uma sociedade em miniatura, em que a prática de relações democrática fosse um dos eixos do currículo. A propósito, cabe lembrar que a gestão democrática da escola deve basear-se em terreno apropriado, ou seja, em relações democráticas entre alunos, professores, funcionários e pais.

Para Gadotti (2000, p.35) existem duas razões para a implantação do processo de gestão democrática na escola pública: primeiro, devido à função da escola de formar para a cidadania, através do aprendizado da democracia, prestando um serviço para a comunidade que a mantém; segundo, devido à possibilidade de melhorar o que é específico na escola, ou seja, o ensino, através de melhor conhecimento sobre o funcionamento da escola e de seus atores.

A própria Constituição Federal de 1988 estabelece como princípios básicos o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público” (art. 206), princípios estes que podem ser considerados fundamentos da autonomia da escola.

O principal meio para assegurar a gestão democrática da escola é a participação, que é capaz de proporcionar “o melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional

e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, aproximando professores, alunos e pais” (LIBÃNEO, 2001 p. 79).

Esta concepção, segundo Libâneo (2001 p. 97-100), baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola, em busca de objetivos comuns. Tem como característica a definição explícita de objetivos sócio-políticos e pedagógicos, articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela. A gestão é participativa, busca a qualificação e competência profissional, procura ter objetividade no trato das questões da organização e gestão. Realiza-se o acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica, todos dirigem e são dirigidos, avaliam e são avaliados.

Paro (1997, p. 9) considera que a gestão democrática da escola pública é considerada utópica. Isso significa que não possa existir? Não, mas é necessária a tomada de consciência das condições e contradições concretas, direcionando a possibilidade de democratização das relações no interior da escola. Essa transformação requer uma apropriação por parte dos envolvidos com o processo educativo.

Para Bordignon e Gracindo (2001, p.169) é preciso elencar algumas prioridades no processo de gestão democrática que são: resgatar o sentido público da prática social da educação; construir uma educação de qualidade para todos; dar possibilidade de acesso e garantia de permanência e sucesso do aluno na escola; revelar uma prática democrática interna a escola; uma gestão que situe o homem, enquanto ser pessoal e social, como centro e prioridade.

Para Bussmann (1995, p. 41-42), historicamente, a administração da educação brasileira apresenta oscilações entre ênfase na burocratização e na tecnocracia, tanto na estrutura escolar como na utilização de verbas, visando uma racionalização na área administrativa. Ora, uma gestão democrática requer que as decisões sejam precedidas de discussão.

Logo, destaca-se a importância da administração da escola se ocupar com as peculiaridades da unidade escolar, considerando a relação da escola com o contexto histórico, político e social, seu posicionamento filosófico, paradigmas e valores, para que se estabeleçam suas metas e prioridades. Tendo consciência de que a administração conduz a uma direção, não havendo a possibilidade de meio termo, estabelecem-se estratégias e formas de ação para atingir um objetivo. Estas ações podem ser opressoras ou centrar-se numa concepção transformadora, de onde advém uma construção autônoma do conhecimento e a concepção do indivíduo como autor de sua história.

Paro (1995, p.21) afirma que a democratização jamais terá consistência se for apenas “delegada” por instâncias superiores, sem a atuação da sociedade civil enquanto sujeito social.

Bussmann (1995, p. 45) aponta como característica da direção na gestão democrática “liderança e firmeza no sentido de encaminhar e viabilizar decisões com segurança, como elementos de competência pedagógica, ética e profissional para assegurar que decisões tomadas de forma participativa e respaldadas tecnicamente sejam efetivamente cumpridas por todos.” Aponta também que devido à própria natureza da organização escolar, constituída por indivíduos de diferentes visões e valores, surgem os conflitos e torna-se um grande desafio para o administrador fazer convergir opiniões e interesses. Este conflito, porém, não é algo negativo, mas sim elemento para posteriores mudanças, mais conhecimento, maior qualidade e socialização para a escola.

Licínio (2000, p.48-49) utiliza-se das palavras de Freire, que muito claramente aponta os entraves da gestão democrática:

É claro que não é fácil. Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda.

De fato, a burocracia que está aí prejudica até mesmo as classes dominantes, mas, afinal, enquanto dominantes, terminam por ajustar a máquina burocrática a seus interesses. O difícil é pôr esta burocracia a serviço dos sonhos progressistas de um governo popular e não-populista. (Freire, 1991, p.74-75)

Manter o aperfeiçoamento do projeto político-pedagógico é um processo que envolve planejar, agir, avaliar, replanejar e agir novamente, um processo realmente coletivo, que exige que parcerias sejam firmadas, com envolvimento e vontade política da comunidade escolar. É preciso prever formas democráticas de organização e funcionamento da escola, romper com estruturas fragmentadas, ter definição clara de diretrizes, e explicitar as bases teóricas que fundamentam a prática pedagógica. Outras condições necessárias são formação continuada dos professores e uma coordenação administrativo-pedagógica interativa e estimulante.

Gadotti (2000, p.36) aponta a existência de certas limitações e obstáculos na implantação de um processo de gestão democrática como parte do projeto político-pedagógico: pouca experiência democrática; atribuição específica do planejamento aos técnicos, sendo o povo tido como incapaz de participar deste processo; estrutura vertical do sistema educacional; autoritarismo; tipo de liderança que domina a atividade política no campo educacional. Destaca que o projeto político-pedagógico da escola baseia-se na consciência crítica, no envolvimento das pessoas; na participação e cooperação nas várias esferas de governo e na autonomia, na responsabilidade e criatividade no decorrer do projeto. Cita ainda como elementos facilitadores de êxito do projeto a comunicação eficiente; adesão voluntária e consciente ao projeto; suporte institucional e financeiro; controle, acompanhamento e avaliação do projeto; ambiente favorável; credibilidade e referencial teórico.

Ciseski e Romão (2000, p.67) elencam cinco pressupostos da gestão democrática, a saber: capacitar todos os segmentos, pois a participação exige aprendizado; consultar a comunidade escolar para contar com a sua intervenção e participação de forma constante; institucionalizar a

gestão democrática através de projetos de lei consistentes; garantir a lisura nos processos de definição da gestão, mantendo a transparência e garantindo a todos o acesso às informações; agilizar as informações e dar transparência às negociações.

Por sua vez, Libâneo (2003, p.333) considera que os princípios da gestão democrática são: autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e os membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns.

3.2 A importância da participação coletiva

Paro (1997, p. 16-17) afirma que a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra diversos obstáculos, porém, é preciso persistência para enfrentá-los, tendo em vista a relevância de tal participação. A escola estatal se tornará realmente pública quando a população tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar.

A universalização da participação no processo decisório implica a planificação de baixo para cima na hierarquia de poder na escola e na sociedade, aproximando professores, alunos e pais.

Vasconcellos (2006, p. 24) aponta que o projeto político-pedagógico, construído numa concepção de planejamento participativo, traz duas contribuições o “rigor teórico-metodológico (qualidade formal) e a participação (qualidade política).” A exigência teórico-metodológica é fundamental para a ação transformadora, porém merece atenção especial, para que não se perca o

sentido da ação no seguimento dos vários passos estabelecidos tecnicamente para o alcance do objetivo estabelecido.

Bordenave (1994, p.76-80) aponta alguns princípios da participação: é uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui um direito das pessoas; justifica-se por si mesma, não por seus resultados; é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder; leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo; é algo que se aprende e se aperfeiçoa; pode ser provocada e organizada, sem necessariamente envolver a manipulação; é facilitada com a organização e a criação de fluxos de comunicação; pode resolver conflitos mas também pode gerá-los; não se deve “sacralizar” a participação, pois não trata-se de panacéia nem é indispensável em todas as ocasiões.

Paro (1997, p. 43-70) apresenta os condicionantes internos e externos da participação, os primeiros são: materiais, os que se referem às condições objetivas em que se dão as práticas e relações no interior da escola; institucionais, relativos à organização formal da escola pública; político-sociais, que dizem respeito aos interesses dos grupos existentes no interior da escola e ideológicos, que representam concepções e crenças sedimentadas.

Os condicionantes externos à unidade escolar são: econômicos-sociais, ligados às reais condições de vida da população (falta de tempo e cansaço devido à intensa rotina de trabalho); culturais, referentes à visão de mundo e de educação escolar que favorecem, ou não, a vontade de participar e institucionais, mecanismos coletivos de participação, presentes no ambiente social mais próximo.

Libâneo (2001 p.80) aponta cinco fundamentos do trabalho participativo: a existência de uma meta identificada, aceita, compreendida e desejada por todos os membros da equipe; o espírito e o desejo do grupo de triunfar mesmo que para tal sejam necessários sacrifícios individuais; a compreensão das linhas de autoridade e responsabilidade; o estabelecimento de

canais de comunicação e a liderança pronta para utilizar ao máximo as potencialidades de cada indivíduo. A participação é meio de melhor alcançar os objetivos da escola de forma democrática.

Cabe ressaltar que o fato de tratar-se de uma construção coletiva, não significa que todos irão fazer tudo, mas cada segmento terá atribuições específicas. O que se destaca é que as grandes decisões devem ser tomadas coletivamente, sem exceções. (VASCONCELLOS, 2006, p. 46).

Para Bordenave (1994, p.16) a participação tem duas bases complementares: uma base afetiva, que envolve o sentimento de prazer em fazer coisas com outros e uma base instrumental, pois fazer as coisas com os outros é mais eficaz e eficiente do que fazê-las sozinhos.

3.3 Participação dos pais e da comunidade na vida da escola

No que diz respeito à participação dos pais na vida da escola, é preciso que se concretizem novas formas de relações entre a escola, sociedade e trabalho, que repercutirão na escola em práticas de descentralização, co-responsabilização e multiculturalismo. Sabe-se que o Brasil não tem tradição histórica de participação da comunidade na escola pública, embora em instituições privadas haja um pouco mais de espaço e tempo para as demandas familiares. No entanto, este atendimento de demandas quase sempre se restringe a dar conhecimento aos pais sobre o que vem acontecendo com seus filhos, em termos de notas, comportamento, problemas, opiniões dos professores, etc. Não chega a haver a cultura de participação em Conselhos que tomam decisões de natureza pedagógica, nem na escola particular, nem na pública, embora nesta última ocorram às vezes pedidos de ajuda aos pais para realização de festa, arrecadação de fundos, etc.

Veiga (1995, p. 31) utiliza-se do referencial teórico tecido por Paro (1993, p. 34) para sugerir como se pode estimular a participação coletiva, desde a instalação de processo eletivo de escolha de diretores, até a criação de colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmios estudantis, processo coletivo de avaliação contínua do desenvolvimento escolar, entre outras formas de incentivo à participação ativa da comunidade interna e externa. Segundo a autora (VEIGA, 2001), caberá ao projeto político-pedagógico organizar a diversidade, construir espaços de autonomia, gerar a descentralização e impulsionar atitudes democráticas e comunicativas. Na análise das instâncias colegiadas da escola, deve-se ter como pano de fundo a concepção de projeto político-pedagógico, articulando as dimensões da intencionalidade com as de efetividade e possibilidade, buscando formas de representações operativas que permitam oportunamente a tomada de decisões. Entre esses órgãos de gestão podemos citar o Conselho Escolar, que permite a delegação de responsabilidades e o envolvimento de diversos participantes. Considere-se ainda que o projeto político-pedagógico não é viável se não levar em conta o dia a dia da escola, e as características sócio-culturais de seus participantes.

Sá (2001, p. 71-96) aponta que existem diferentes “níveis de profundidade” de participação, ressaltando a proporção da representação e a substância da própria participação. Assim sendo, uma pessoa pode participar de um processo de tomada de decisão, porém ser minoria dentro da estrutura participativa; embora incapaz de determinar ou condicionar uma decisão por parte do grupo, ainda assim, tem uma forma legítima de participação. Outro nível de participação pode ser a da pessoa que é representativa de um corpo social, porém sem dispor de poderes expressivos. Existe também a participação episódica, que acontece em momentos e eventos específicos (isto muitas vezes se aplica à participação dos pais).

O autor acrescenta ainda que a participação pode ser direta ou indireta, tendo como critério a existência, ou não, de mediação entre representante e representados. Quanto ao envolvimento, a participação pode ser ativa, reservada ou passiva, de acordo com as atitudes e o empenho expresso pelos participantes. Quanto à orientação, pode ser convergente ou divergente, dependendo de sua consonância ou discordância em relação aos objetivos formais-legais.

Existe também, para Sá (2001, p. 83), a não-participação, conhecida como “desinteresse dos pais” (talvez uma forma de “culpabilização da vítima”) que ocorre muitas vezes na relação pais-escola. A autora distingue a não-participação passiva da não-participação ativa, a primeira decorre de uma decisão deliberada ou provocada por fatores circunstanciais; a segunda diz respeito aos pais que desenvolveram uma atitude de oposição em relação à escola, restringindo os contatos ao mínimo possível. Existem ainda os que não participam porque acham que não devem. A não-participação induzida é a dos pais que não fazem críticas e contestações por receio de represálias contra seus filhos.

Por sua vez, Bordenave (1994, p.22-24) destaca que o que determina a participação é a qualidade do envolvimento no processo. Resultante desta interação, têm-se a participação passiva, quando se faz parte de um grupo sem assumir responsabilidades pelo que ocorre, representado pelo cidadão inerte e a participação ativa, que representa um nível mais intenso de participação, como é o caso do cidadão engajado. Para ele, o grau mais alto de participação é a autogestão, na qual o grupo define seus objetivos, escolhe os meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa. Porém, ressalta também que as condições de participação no mundo atual são essencialmente conflituosas, pois envolve desafios à estrutura de poder das classes dominantes e seus privilégios.

A partir da microparticipação, conhecida como participação em instâncias locais a comunidade, que esta se desenvolve e se amplia, preparando para a macroparticipação dos cidadãos na sociedade global.

Bordenave (1994, p. 64-72) aponta as ferramentas operativas da participação que são: conhecimento da realidade, a organização como condição necessária para a participação transformadora, a comunicação através de informação e de diálogo e a educação para a participação, que acontece pela prática e reflexão.

Paro (1997, p. 27) aponta, como causa da resistência à participação da comunidade na escola, o distanciamento entre a escola pública e os problemas da comunidade, não existindo relação de interesse e de busca de transformação da realidade. Diante disto, por que a comunidade participaria da escola?

3.4 Planejamento participativo

Para Falkembach (1995, p. 132), o planejamento participativo é um instrumento teórico-prático capaz de convergir o pensar e o agir no espaço escolar e capaz de respaldar a construção democrática do projeto político-pedagógico. Constitui, portanto, um instrumento pedagógico e político de mudança.

Corroborando esta idéia, Padilha (2005, p. 34) cita Cornely que descreve o planejamento participativo como um processo político. Nas suas palavras:

O planejamento participativo se constitui num processo político, num contínuo propósito coletivo, numa deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem. Significa, portanto, mais do que uma atividade técnica, um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria.

Para Lück (2005, p. 17) a gestão participativa é entendida como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização, no processo decisório, sendo fundamental para melhoria da qualidade pedagógica das escolas; garante ao currículo escolar maior sentido de realidade e de atualidade; aumenta o profissionalismo dos professores; combate o isolamento físico, administrativo e profissional dos gestores e professores; motiva o apoio das comunidades escolar e local à escola; desenvolve objetivos comuns na comunidade escolar.

Para a autora a participação caracteriza-se por ser uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica, da cultura e dos resultados da unidade, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que os afetam (LÜCK, 2005, p.18-19).

Neste sentido, ocorre a autoridade compartilhada, isto é, o poder é compartilhado com representantes da comunidade escolar e local e as responsabilidades são assumidas em conjunto.

Para Vasconcelos (2005, p.172-174) a grande contribuição do projeto político-pedagógico numa perspectiva de planejamento participativo consiste no rigor, como uma qualidade formal; na participação, como uma qualidade política; na ética do projeto, pois expressa o compromisso do grupo; na autonomia de construir sua identidade e na articulação do projeto político-pedagógico com o regimento escolar, que normatiza o funcionamento da escola com base nos princípios norteadores.

Cabe ainda ressaltar que podemos ter uma gestão democrática sem que a escola elabore sistematicamente um projeto político-pedagógico, no entanto, na perspectiva adotada no presente estudo, não podemos ter um projeto político-pedagógico sem gestão democrática, ou seja, esta torna-se condição necessária para aquele.

3.5 Autonomia: resultado da democracia

Para Gadotti (2000, p.35) a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico, sendo este estilo de gestão uma exigência do projeto político-pedagógico. Isso não significa isolamento numa cultura particular, mas representa curiosidade, ousadia e busca de diálogo com diversas culturas e concepções de mundo. Deve haver na escola competência para decidir nas áreas pedagógica, administrativa e organizacional, de políticas de pessoal e financeira, numa perspectiva de gestão comunitária e pública.

Neves (1995, p. 96) afirma que a autonomia acontece como resultado de uma forma própria de condução de determinada instituição. Segundo a autora, para algumas pessoas, a autonomia não se aplica à escola pública tendo em vista que esta faz parte de um sistema, devendo obedecer a regras externas, comuns a um determinado grupo de escolas.

A meu ver, a autonomia não se opõe à unidade do sistema, mas trata-se de uma relação que se estabelece através da interação social; embora obedecendo a diretrizes comuns, não fica excluída a possibilidade de a unidade escolar possuir regras e normas próprias, o que lhe confere um certo grau de autonomia. O que a escola não pode perder é sua liberdade de ação, limitando-se à rotina de obedecer a ordens externas e determinações legais.

Para Paro (1997, p. 11), a autonomia consiste em conferir poder e condições concretas para o alcance de objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras, não sendo, portanto, concedida, mas conquistada.

Valerien (2002, p.9) afirma que a autonomia permite à escola a busca de soluções próprias, mais adequadas às necessidades e aspirações dos alunos e de suas famílias. Nesta perspectiva a escola atua e responde pelos seus atos, por isso pode ser mais específica e agir de acordo com as circunstâncias.

Nas palavras de Neves (1995, p. 99):

A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar conta do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor esta tarefa e, ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática.

Há, porém, necessidade de se diferenciar autonomia conquistada e autonomia outorgada. Esta última acontece quando a lei cria um facilitador institucional, entretanto a lei em si não garante a autonomia, é preciso haver ao mesmo tempo vontade, decisão política das instituições superiores e competência dos agentes pedagógicos da escola. Portanto, a autonomia tanto requer o respaldo legal quanto deve ser conquistada no grupo. Requer habilidades de processar informações, analisando-as e estabelecendo relações com o cotidiano da escola.

Paro (1995, p. 21) corrobora esta crítica à autonomia outorgada, dizendo que “a democratização jamais terá consistência se for apenas ‘delegada’ pelos que representam o poder do Estado, sem a ação da sociedade civil enquanto sujeito social.”

Padilha (2005, p.73), com base em Freire, afirma que é decidindo que se constrói a autonomia, não podendo este processo ser invertido, isto é, primeiro torna-se autônomo para depois decidir. Para ele, o projeto político-pedagógico é o instrumento que exercita essa capacidade de tomar decisões coletivamente.

Concordando com essa posição, Martins (1998, p. 64) cita Azanha que discorre sobre o compromisso que a escola deve assumir para ser autônoma:

A autonomia não é algo a ser implantado, mas, sim, a ser assumido pela própria Escola. Não se pode confundir ou permitir que se confunda a autonomia da Escola com apenas a criação de determinadas decisões administrativas e financeiras. A autonomia escolar não será uma situação efetiva se a própria Escola não assumir compromissos com a tarefa educativa; com relação a esse ponto é preciso lembrar, insistentemente, que o destino das reformas de ensino é decidido no interior das salas de aula.

Neste processo não existe neutralidade da escola: ela será reprodutora de padrões desiguais, ou implantará mudanças significativas, não somente no pensar, mas, sobretudo, na maneira de agir de cada integrante da comunidade escolar. A autonomia garante a flexibilidade de cada escola para atender melhor às demandas e necessidades da comunidade escolar, pois o fazer educativo está respaldado por uma atitude reflexiva permanente. Assim sendo, a escola torna-se um lugar privilegiado de aprendizagem, com possibilidades de singularidade e de variações.

Veiga (1998, p. 16-18) aponta ainda que a autonomia da escola envolve quatro dimensões: a administrativa, que consiste na possibilidade de elaboração e execução de seus planos, programas e projetos; a jurídica, que diz respeito à escola elaborar suas normas e regras (o projeto político-pedagógico representa o instituinte nesta dimensão); a financeira, que diz respeito aos recursos financeiros para garantir o efetivo funcionamento da escola, sendo esta total ou parcial (total, quando a escola administra as verbas enviadas pelo Poder Público; parcial, quando administra parte da verba encaminhada pelo órgão central); a pedagógica, que consiste na liberdade de ensino e pesquisa.

Sendo assim, a autonomia não se assemelha à recusa ou negação de responsabilidades da administração central para com as escolas, mas sim representa uma legitimação consciente das ações praticadas, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público.

Paro (1997, p. 11) adverte que o diretor é considerado autoridade máxima na escola, o que ao mesmo tempo lhe garante poder e autonomia e o transforma em mero preposto do Estado, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem no interior da escola. No momento em que o diretor distribui a autoridade entre os diversos setores da escola, ele divide responsabilidades e com isso, a própria escola ganha poder. Além disso, é preciso um sentimento de pertença à coletividade, para se sobrepor os objetivos comuns aos

interesses pessoais. É sabido, porém, que na escola pública inúmeros fatores dificultam a concretização de uma gestão democrática, mas é preciso unir forças integrando as ações. A democracia é um processo globalizante de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, que deve envolver cada indivíduo na plenitude de sua personalidade (PARO, 1997 p. 25). É um processo a ser desenvolvido em toda escola, inclusive nas relações em sala de aula, que devem promover o desenvolvimento de alunos autônomos, capazes de atuar como cidadãos críticos e participativos do processo de construção de sua história.

4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA SÃO JUDAS TADEU (ESJT): UM ESTUDO DE CASO

Quando a população participa da fiscalização dos serviços públicos, estes tendem a melhorar em qualidade e oportunidade.

Bordenave

A pesquisa empírica focalizou o projeto político-pedagógico da ESCOLA SÃO JUDAS TADEU (ESJT), da rede municipal de Petrópolis, que atende ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. No plano empírico, objetivou-se observar, descrever e analisar o cotidiano da escola, à luz do referido projeto e da bibliografia consultada.

O primeiro contato com a Escola se deu no segundo semestre de 2004, quando fiz algumas visitas para observação e familiarização com o campo de pesquisa, uma delas acompanhada de minha orientadora.

Os dados empíricos foram gerados por meio de entrevistas semi-estruturadas com a equipe gestora e entrevistas informais com alunos, professores, funcionários e pais; análise de documentos disponíveis na Escola e de ficha de matrícula do alunado; participação em atividades escolares e eventos, como reunião de pais e datas festivas.

Para concluir, apliquei questionários (Anexo 3 e 4) à equipe gestora e às professoras da Unidade Escolar. Permaneci na escola até dezembro de 2005, realizando entrevistas com os “amigos da escola” e aprofundando o estudo do cotidiano escolar.

4.1 Contextualizando o campo de pesquisa

A escolha desta Escola como campo de pesquisa se deu por indicação informal de profissionais da Secretaria Municipal de Educação, por ter sido uma das primeiras escolas da rede de Petrópolis a elaborar o seu projeto político-pedagógico com indícios de participação coletiva.

A Escola São Judas Tadeu (ESJT), iniciou suas atividades na década de 50, logo após o fim da segunda guerra mundial, teve como fundador o padre alemão Frei Aniceto Kroker. O histórico descrito no projeto político-pedagógico fala desta época muito difícil e descreve o contexto e o fundador da Escola da seguinte maneira:

O país ainda se debatia com as dificuldades oriundas da catástrofe imposta pelo conflito mundial, quando aqui aportou, vindo do Sul do Brasil, com passagem pelo Espírito Santo, um padre alemão. Frei Aniceto Kroker, franciscano de fala mansa, andar apressado, idealizador e obstinado. Como todo franciscano, sua missão principal era a evangelização. Mas, com uma enorme visão do futuro, entendeu que a melhor maneira de evangelizar era pela educação. (*Projeto político-pedagógico da ESJT, 2004*)

Chegou como vigário e voltou suas ações para o bairro Mosela, de tradicional colonização alemã, que foi o primeiro a sentir a influência de sua importante presença. Frei Aniceto possuía imensa vontade de agir em prol dos pobres e dos humildes, que acreditavam que “*com Deus tudo era possível*” (Projeto político-pedagógico da ESJT, 2004 p.1). Em algumas reuniões com o povo da localidade, decidiu-se construir uma igreja, que seria em homenagem ao padroeiro escolhido pelos moradores do bairro, São Judas Tadeu. Das palavras, passaram às ações, foram feitas inúmeras campanhas para a arrecadação de fundos para a concretização do objetivo, “*a colaboração do povo foi integral*” (Projeto político-pedagógico da ESJT, 2004 pág.1).

Dado que a educação era o seu ideal de evangelizador, o maior sonho de Frei Aniceto era construir uma escola, porém as verbas eram poucas até para a manutenção da igreja, mesmo

assim costumava dizer: “*São Judas há de conseguir. Para São Judas nada é impossível.*” (Projeto político-pedagógico da ESJT, 2004 p.2). Pouco tempo depois o franciscano conseguia adquirir uma casa ao lado do terreno da igreja, onde começaria a funcionar a Escola, oficialmente criada em 1957 e a princípio conveniada com o Estado. Nesta casa, funcionava o Jardim de Infância; cursos de corte e costura e datilografia que eram oferecidos no subsolo da igreja. Conforme o ideário da época as professoras eram vistas como “*sacerdotisas do saber*” (Projeto político-pedagógico da ESJT, 2004 p.2), pois entendia-se que faziam sacrifícios em prol da educação, trabalhavam por ideal e enfrentavam as dificuldades com estoicismo.

Tendo em vista a grande demanda de matrículas, que aumentava devido ao grau de excelência do ensino oferecido, foram adquiridas outras casas e aos poucos surgia um novo prédio, sendo a escola então conveniada à Mitra Diocesana.



Figura 1 – Construção da Escola São Judas Tadeu

Na década de 70 foram inaugurado o Ginásio Comercial São Judas Tadeu e o ensino supletivo. No final desta mesma década, o Ginásio passou a ser denominado Colégio

CENECISTA São Judas Tadeu através de convênio realizado entre o Frei e a sede da Campanha Nacional das Escolas da Comunidade (CNEC). Neste período, a Escola funcionava em três regimes: estadual, municipal e particular, em cada andar funcionava um tipo de convênio. Em 1974, o ensino supletivo foi extinto. Em 1990 foi construído um prédio em frente ao prédio atual da Escola, onde começou a funcionar o segundo grau do Colégio CENECISTA, que posteriormente absorveu também os alunos de 5ª a 8ª série.

Devido à idade avançada, Frei Aniceto Kroker afastou-se da direção da Escola em 1992, vindo a falecer em 1995. Frei Antonio Nader substituiu-o e passou a acompanhar a Escola, mas não nos mesmos moldes de seu fundador.

Em 1999 foi extinta a parte da Escola que pertencia à rede estadual. Em 2001, o Colégio CENECISTA São Judas Tadeu começou a funcionar em regime de cooperativa. Em 2005, quando a presente pesquisa foi iniciada, a Escola passava por uma grande reforma de suas dependências com recursos disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Petrópolis.

Hoje, a ESJT ocupa um prédio de três andares, sendo uma das maiores escolas públicas do município, conveniada com a Prefeitura Municipal de Petrópolis e a Mitra Diocesana de Petrópolis. A Prefeitura fornece professores e funcionários e a Mitra oferece o prédio, no qual são atendidas crianças de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde, acolhendo também alunos portadores de necessidades especiais, totalizando em média 740 alunos. À frente da Escola está situada a Igreja São Judas Tadeu. O salão paroquial funciona como auditório para reuniões, ensaios e festas escolares.

A articulação entre a Igreja Católica e a escola começa pela dimensão material e se expressa também nos valores religiosos partilhados pela direção, pela maioria das professoras e por uma parte do alunado, pois a diretora afirma que hoje há muitas crianças evangélicas na escola. De acordo com a Diretora, são respeitadas as crenças das crianças que não professam o

catolicismo, porém existe a rotina diária de orações e agradecimentos a Deus; além de atividades culturais que reforçam a manutenção da fé católica.

A propósito, o Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis, no seu artigo 22, garante ao corpo discente o “reconhecimento da identidade, respeitando credo, raça, sexo e situação social”.

Cabe ressaltar que em Petrópolis antigas escolas paroquiais, situadas junto às igrejas católicas, firmaram convênios com a Prefeitura, como é o caso da ESJT.

A ESJT possui quinze salas de aula, biblioteca, sala de artes, laboratório de informática, oito banheiros para alunos, três banheiros para professores, depósito de material, dispensário, pátio coberto, pátio aberto, sala de secretaria, sala de professores, cozinha, refeitório, sala de vídeo e música e sala de recursos didáticos, distribuídos em quatro pavimentos.

Em 2005, a ESJT foi beneficiada por uma reforma de suas dependências financiada pela Prefeitura Municipal de Petrópolis, medida de exceção, pois trata-se de um investimento no imóvel pertencente à Mitra Diocesana de Petrópolis. Em abril de 2006, o noticiário da emissora de televisão local divulgou o término das obras de reforma da escola. Na entrevista feita com a diretora, ela apontou a “importância de um espaço mais adequado para a concretização das atividades descritas no projeto político-pedagógico”.



Figura 2 – Prédio atual da Escola

A equipe conta com uma diretora geral, muito apreciada pela equipe (nas palavras de uma professora ela “é iluminada por Deus”); duas diretoras adjuntas, que trabalham na Escola desde o início do seu funcionamento; uma orientadora pedagógica, que ali começou a trabalhar em 2005; vinte e quatro professoras; uma secretária; inspetora; merendeiras e zeladores. Além da equipe de profissionais, trabalham na Escola dezessete voluntários que fazem parte do Programa “Amigos da Escola”. Dispõe também de serviço odontológico, que desenvolve uma ação preventiva duas vezes por semana, além de atender a situações emergenciais. O serviço odontológico representa um diferencial da escola, uma das ações que trazem benefícios para a comunidade, partindo da iniciativa própria e local, como o são também aulas de música, teatro, artesanato e outras atividades enriquecedoras do currículo. A propósito, Neves (1995, p.105) aponta como um dos

indicadores da autonomia da instituição a adoção de critérios próprios de organização da vida escolar, como acontece com algumas das iniciativas da ESJT.

4.2 O currículo

Segundo o projeto político-pedagógico, a ESJT tem como finalidade *“preparar para o exercício da cidadania, atender às necessidades do aluno de acordo com sua faixa etária e sua realidade, além da melhoria do processo ensino-aprendizagem, tornando a aprendizagem mais significativa assim como levá-lo a pesquisar e experimentar, em diferentes situações”*. (Projeto político-pedagógico da ESJT, 2004 p.2).

As atividades e os projetos desenvolvidos, segundo o PPP, visam à formação de cidadãos críticos e participativos, incentivando o fazer coletivo e a organização grupal. Uma característica peculiar da escola é o objetivo de desenvolver nos alunos o hábito de estudo, o uso da memória lógica e o incentivo à pesquisa.

A Escola pretende que o aluno se desenvolva plenamente no plano cognitivo, afetivo e social, em consonância com os ideais de formação integral e humanista da instituição. A formação de valores morais e religiosos, como o respeito, formação de caráter, espírito solidário, é destacada. Enfatiza também que os alunos adquiram interesse pela religião, o que explica a participação das crianças e professoras em eventos e festas comemorativas da Igreja São Judas Tadeu.

No plano cognitivo, a expressão oral, escrita e corporal são destacadas, sendo as duas primeiras consideradas relevantes para uma vida escolar e profissional bem sucedidas. Menciona-se a importância da profissão e de uma ocupação como meta futura. A cultura corporal é valorizada como forma de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

Os Temas Transversais sugeridos pelos PCN's, são trabalhados de forma interdisciplinar durante o período letivo, de acordo com as necessidades e experiências de cada turma: Arte na escola; Educação Física (que contempla as atividades recreativas dirigidas e livres, desenvolvendo diferentes atividades corporais); Música na escola (Coral e Banda Marcial Frei Aniceto, com aulas semanais teóricas e práticas). Os professores procuram desenvolver o gosto por diferentes tipos de música, bem como o conhecimento sobre seus autores e origem; trabalhar com as datas comemorativas, objetivando que os alunos e a comunidade percebam a importância destas e a razão de sua comemoração. A Educação Artística é muito valorizada, tanto para desenvolver o gosto pela arte e habilidades artísticas, quanto a criatividade e a autonomia, bem como elemento de cultura geral.

Como estratégia de enriquecimento cultural, apontada no projeto político-pedagógico, há o Centro de Atividades Corporais e de Inteligência (CACI), criado em 2000 que objetiva a integração das atividades corporais às ações que proporcionam estímulos cognitivos. Fazem parte do CACI o Coral (trabalho voluntário), o Grupo de Dança Folclórica Alemã (trabalho voluntário), a Banda Marcial Frei Aniceto (trabalho desenvolvido por funcionária da Escola), o Grupo de Dança (trabalho voluntário) e o Teatro (trabalho voluntário). Todas essas atividades acontecem fora do horário regular de aulas.

A propósito das atividades culturais da escola, lembro que Arroyo, citado por Veiga (1995 p.172) assim defende a 'abertura' dos currículos escolares às dimensões culturais:

(...) a cultura não pode ser encerrada num horário de grade curricular nem nas habilitações de um profissional. A totalidade da experiência escolar tem de ser cultural... A escola constrói sujeitos coletivos na medida em que os torna partícipes da construção de espaços coletivos de vivências humanizadoras, de valores, de interações, linguagens múltiplas, de comunicação, de pesquisa-produção, de interação com a cidade, com a multiplicidade de processos de produção-reprodução da existência, externos à escola.

4.3 Caracterização do alunado

Consultando as fichas de matrículas, realizei um levantamento de dados de uma turma de cada série (selecionada aleatoriamente), o que abrangeu 156 alunos, aproximadamente 22% do alunado. Constatei que os alunos atendidos pertencem em geral às classes populares, ou à classe média baixa, com predominância de renda entre R\$150,00 e R\$620,00. Cerca de 30% dos pais ou responsáveis não informaram a renda no ato de matrícula.

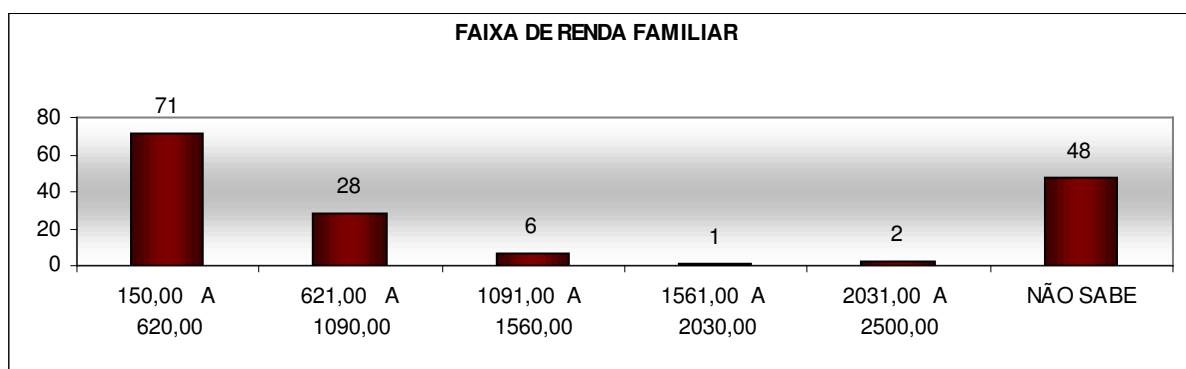


Gráfico 1 – Renda familiar da amostra do alunado da ESJT – maio 2005

A maior parte dos pais trabalha no setor de prestação de serviços e a maioria das mães é dona de casa. Segundo a diretora, a Escola atende a uma clientela muito diversificada: há famílias no extremo limiar da pobreza e algumas crianças filhas de professores, médicos e outros profissionais de nível superior.

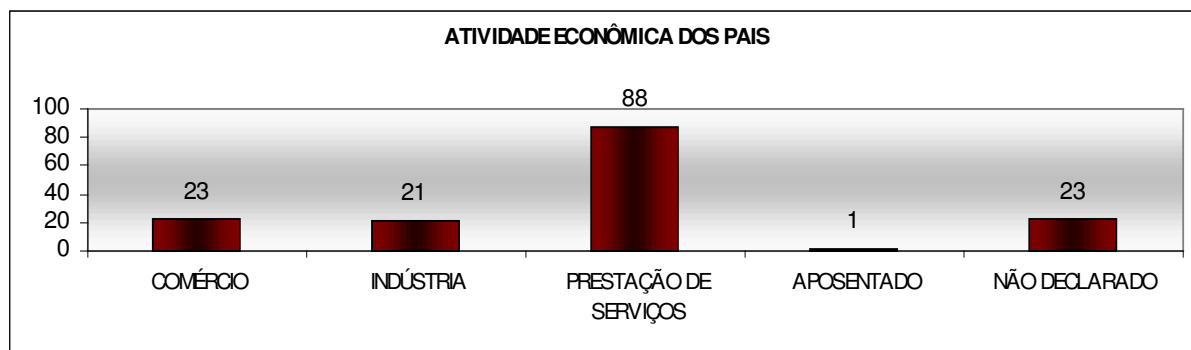


Gráfico 2 – Atividade econômica da amostra de pais do alunado da ESJT – maio 2005

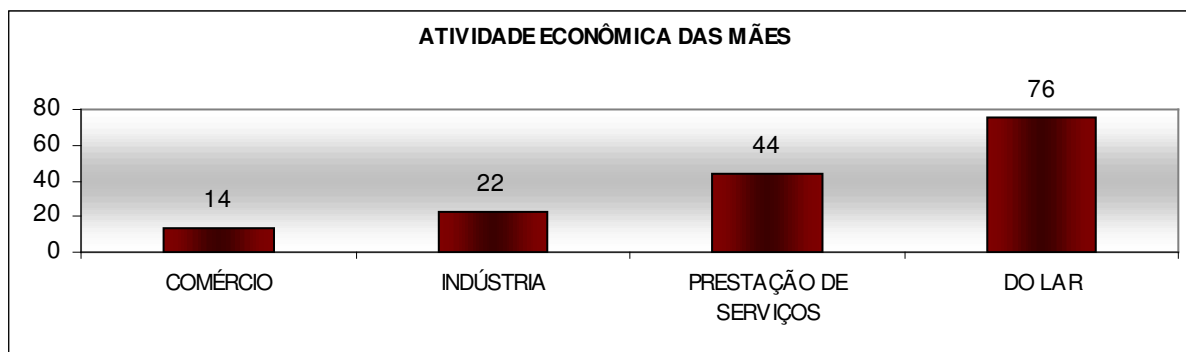


Gráfico 3 – Atividade econômica da amostra de mães do alunado da ESJT – maio 2005

No campo de preenchimento sobre o responsável pelo aluno, a maioria respondeu “o pai”, sendo que 28% respondeu “a mãe”. Isto pode significar uma porcentagem expressiva de famílias chefiadas por mulheres, como acontece no Brasil, segundo dados do IBGE.

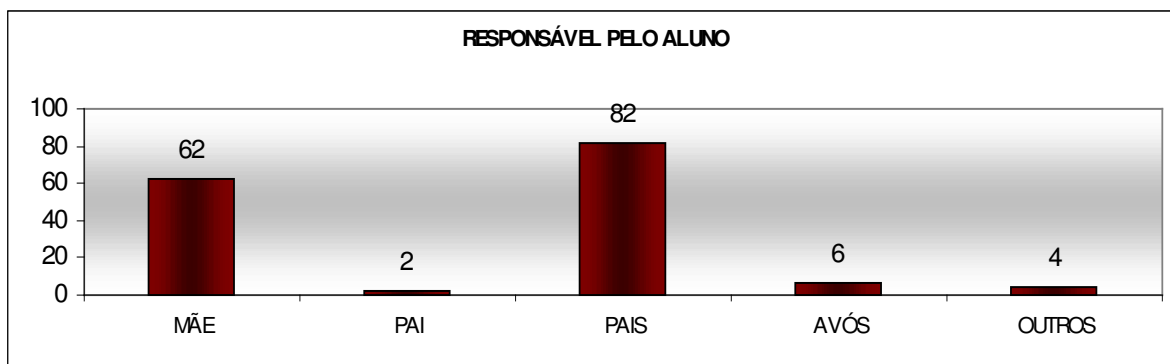


Gráfico 4 – Amostra representativa do responsável pelo aluno na ESJT – maio 2005

Cerca de 81% da amostra declaram-se católicos, enquanto 16% declaram-se evangélicos. Embora a diretora tenha afirmado a existência de um número significativo de evangélicos, este dado não foi confirmado nas fichas de matrículas. Pode ser, contudo, que algumas famílias tenham optado por não declarar a religião professada, visto que a ESJT é conhecida por sua relação com a Igreja católica.

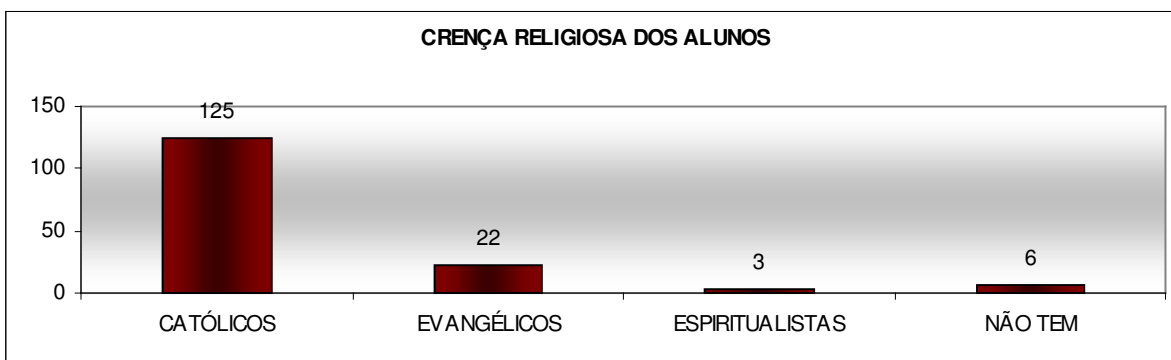


Gráfico 5 – Amostra representativa da crença religiosa do alunado da ESJT – maio 2005

4.4 Caracterização do corpo docente

O corpo docente da ESJT é exclusivamente feminino, composto de 24 professoras, das quais 91% possuem o Curso Superior completo ou o estão cursando. Apenas 9% não freqüentaram o ensino superior, e não pretendem cursá-lo porque estão prestes a se aposentar.

Chama atenção a relativa estabilidade dos profissionais na escola, como vemos no gráfico abaixo:

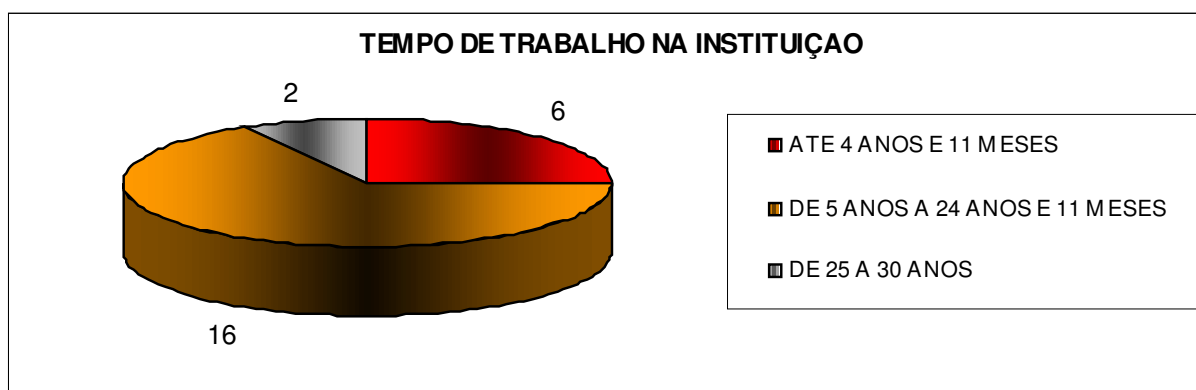


Gráfico 6 – Tempo de trabalho das professoras na ESJT – maio 2005

4.5 As professoras falam sobre a escola

Aplicando um questionário com questões abertas, procurei que explicassem esta estabilidade do corpo docente, fator positivo para a execução do projeto político-pedagógico, tendo em vista que os profissionais que permanecem muito tempo na escola tendem a ter vínculos mais fortes e maior comprometimento com a instituição.

Para Nóvoa (1995, p. 26-28) dentre as características de uma escola eficaz está a estabilidade profissional, que proporciona a continuidade dos projetos e proporciona segurança aos profissionais.

Quanto ao motivo que justifica a estabilidade da equipe da ESJT, duas razões apareceram na maioria das respostas: *a qualidade do ambiente* (de trabalho) e o *trabalho em equipe*. As professoras afirmam que a escola tem um bom ambiente porque *valoriza as ações pedagógicas; dá exemplos positivos de comprometimento com a educação; oferece condições para a execução de projetos; tem um clima de trabalho muito estimulante; cria espaço para novas idéias e sugestões; tem ambiente receptivo; boas condições de trabalho e seriedade; gera satisfação com o trabalho; reconhece a individualidade de cada professor; dá possibilidade de desenvolver um trabalho em que se acredite; é agradável; existe respeito; compreensão e união; o trabalho pode ser realizado de maneira diversificada e favorável ao desempenho das funções.*

Penso que o próprio ambiente estimula o trabalho produtivo dos profissionais, pois existe um alto grau de organização, seriedade e liderança por parte da direção da escola, o que representa um exemplo a ser seguido pela equipe. Percebo uma escola ativa sem ranços do funcionalismo público, em que as vagas de professores são muito concorridas. Existe uma rotina dinâmica de projetos e ações, e todos se mobilizam para o alcance de um ideal. Considero como característica fundamental a gestão das pessoas, a capacidade de integrar a diversidade de cada

ser humano em um compromisso político e pedagógico coletivo (VEIGA, 2001, p.9). Bussmann (1995 p.38) destaca a função da direção da escola como responsável por cuidar da “política educativa”, liderando e administrando a consecução dos objetivos em sintonia com o grupo.

Quanto ao *trabalho em equipe* as palavras que as professoras usaram foram *comprometimento de todos; compromisso com a filosofia da Instituição; bom relacionamento, colaboração e troca entre os membros da equipe; integração dos professores e direção; união; gestão participativa; decisões tomadas em conjunto*. Quatro respostas destacam a excelente condução da diretora. De modo geral, tanto os profissionais quanto os voluntários têm pela diretora um respeito notável e reconhecem sua competência profissional, ressaltando que a diretora mantém diálogo constante com todos e está presente e atuante em todos os momentos.

Quando perguntei sobre a relação escola comunidade pude perceber a existência de três tipos distintos de participação:

TIPO DE PARTICIPAÇÃO	ATUAÇÃO
Participação ativa	Participação como voluntários e prestação de serviços à Escola.
Participação direcionada pela Escola	Presença em eventos e festividades, reuniões e outras situações eventuais.
Falta de participação	Pais considerados “passivos” e/ou ausentes.

Quadro 1 – Tipos de Participação

A forma mais freqüente de participação é o comparecimento a eventos e festas promovidas pela Escola, ou seja, uma participação direcionada e induzida, que não passa pela freqüência a Conselhos. Os que são considerados “passivos” e ausentes podem não participar por não se sentirem capacitados para tal, por falta de esclarecimento ou mesmo por omissão,

deixando para a escola responsabilidades que deveriam ser partilhadas (SÁ, 2001). A propósito dos pais não-participantes, disse uma professora: “*Minha relação com os pais que estão na escola frequentemente é muito boa. Conversamos, trocamos idéias, mas cerca de 60% dos pais não comparecem às reuniões. Por isso, fica inviável uma comunicação.*” A estes não participantes, às vezes é imputada a culpa pelos eventuais insucessos dos educandos.

Segundo as professoras, os principais problemas enfrentados pela Instituição podem ser sintetizados em *indisciplina e falta de recursos materiais*.

A indisciplina não é um problema exclusivo desta Escola, é mais geral, queixa freqüente de muitos educadores nos dias de hoje. Em Petrópolis, o tema acarreta preocupações, e tem levado a um encaminhamento de propostas, tanto assim que a Secretaria de Educação promoveu em 2005 um Fórum sobre Indisciplina para os professores da rede.

Entrevistei a diretora sobre a questão da indisciplina na ESJT, que ela atribuiu à falta de limites por negligência dos pais, falta de respeito aos colegas e agressividade verbal e física, ou seja, “*uma ausência de compreensão de regras básicas*”. Na busca de estratégias de intervenção, foi realizada uma reunião com a direção, as professoras e inspetoras, momento em que foi construída uma relação de ações e regras disciplinares. Cabe ressaltar que neste documento, além de regras básicas de conduta dos alunos, há referências à conduta dos profissionais da Escola quanto ao cumprimento dos horários e à postura profissional, como por exemplo, *manter o tom de voz moderado*. Outra estratégia utilizada foi a elaboração e o desenvolvimento de um projeto sobre valores e violência, em que os valores respeito, honestidade, convivência, generosidade, colaboração, responsabilidade e atenção foram trabalhadas de maneira diversificada por toda a Escola.

A falta de recursos materiais existe porque a verba destinada a cada escola da rede (Programa de Gestão Descentralizada dos Recursos da Educação Municipal – PGDREM e

Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE) não é suficiente para suprir todas as necessidades. Existe uma autonomia financeira relativa da escola quanto à escolha das prioridades, porém algumas despesas são proteladas por falta de fundos.

4.6 Projeto político-pedagógico em ação

Segundo a direção da Escola, o projeto político-pedagógico é um documento aberto sujeito a modificações. O documento em vigor é a segunda versão atualizada do projeto original, e deve ser modificado em breve, para acrescentar a trajetória da educação especial e o processo de inclusão existente.

A maioria das professoras, não sugeriu modificações para o documento existente, apenas duas professoras ressaltaram a importância de um destaque para os alunos portadores de necessidades especiais, outra professora sugeriu a inclusão de novos projetos incentivando a prática de esportes e outras três, enfocaram a necessidade de ensino profissionalizante. Diga-se de passagem que o ensino profissionalizante é uma tradição da Instituição e um desejo de seu fundador, razão pela qual acredito estar presente até hoje no ideário da escola.

Quanto à participação dos professores na elaboração e execução do projeto político-pedagógico, dezessete professoras afirmam ter participado e sete não participaram. Das que não participaram, três não trabalhavam na Escola no momento de elaboração do projeto. As que afirmaram ter participado, descrevem tipos de participação variados, mas não é possível precisar o grau de comprometimento de cada uma por meio das respostas dadas. Uma disse que *dinamizou a execução do referido projeto*, outras *estudaram o perfil do alunado*, outras *deram sugestões e idéias*. A maioria disse ter participado através dos projetos de ação da Escola, enquanto outras participaram das reuniões de elaboração do documento. Cabe ressaltar que

algumas professoras parecem ainda não ter consciência global do projeto político-pedagógico, considerando somente a dimensão pedagógica deste, ou falando como se fosse equivalente aos projetos de curta duração (campanhas, feiras, etc.) ou aos planos executados em sala de aula.

Ao ser questionada sobre o que mudaria ou sugeriria para o projeto político-pedagógico da Escola, uma professora disse: *“Gostaria que pudéssemos, não necessariamente mudá-lo, avaliá-lo constantemente, confrontando o seu conteúdo com a prática. Ao meu ver, isso facilitaria o trabalho de todo o grupo e nos ajudaria a falar a ‘mesma língua’, além disso, poderíamos envolver mais as famílias no processo educacional e torná-las cientes do projeto político-pedagógico”*.

A meu ver, esta fala sintetiza claramente o objetivo de construção do referido projeto, um documento que deve refletir *na* e *sobre* a prática, que norteará as ações do grupo, correspondendo as necessidades não somente da comunidade interna mas também e principalmente da comunidade externa, sendo instrumento de participação ativa desta.

4.7 Trabalho voluntário

Segundo Calderón e Marim (2003, p.217), o movimento de trabalho voluntário que surgiu na década de 90, inspirado nos Estados Unidos, pregava novas formas de interação, visando a integração e a coesão social.

A participação de voluntários na escola é questão polêmica. No meio educacional há vozes a favor e contra. Alguns a consideram negativamente como “um favor” ou “ato de caridade” para com a escola pública, tomando o lugar que cabe ao Estado; representaria a desvalorização do profissional da educação; acrescenta-se ainda que o voluntário não tem formação específica para trabalhar com educação.

No meu ponto de vista, não é pelo fato de existir voluntários “amigos da escola” que esta dispensará os recursos do estado. Creio que o movimento popular pode solicitar que as necessidades da escola sejam atendidas, desde que a instituição assuma suas ações com comprometimento.

Neves (1995 p.103) descreve o processo de autonomia da escola, também em relação à escolha de voluntários. Suas palavras relacionam-se com o eixo administrativo que envolve administração de pessoal. Para a autora, a autonomia *“refere-se à possibilidade de dispor de profissionais além daqueles previstos pelo sistema, de escolher as pessoas que se integrem à filosofia de trabalho da escola e de ‘devolver’ as que não concordem com um projeto solidariamente construído.”*

A ESJT conta com a ajuda de dezessete pessoas que trabalham voluntariamente, que são os “Amigos da Escola”, apesar de serem assim chamados, não recebem apoio, nem orientações da emissora de televisão que divulga este projeto, são independentes. Trabalham na biblioteca da Escola, na sala de artes, no teatro, dança folclórica alemã, coral e auxiliam nos serviços gerais da rotina da Escola.

Entrevistei oito dessas pessoas, aquelas que coordenam o trabalho voluntário de cada setor e as que tem uma presença mais constante e ativa na Escola.

A primeira questão levantada foi o que os levou a fazer parte do grupo de “Amigos da Escola”. Cinco pessoas responderam que começaram a ajudar em função dos filhos que estudavam na Escola, três responderam que por gostarem de trabalhar com crianças, outros motivos foram terem tempo livre e por gostarem de ajudar.

Em geral, consideram a ESJT *uma boa escola, uma escola modelo, bem situada no ensino municipal, uma escola que melhorou e que está crescendo bastante, uma escola aberta, com uma*

direção acessível, todos tendo acesso à biblioteca para pesquisas diversas. A fala de um dos voluntários expressa bem como eles vêem a Escola: “Uma engrenagem que funciona toda ela muito bem”.

Para melhor visualização da participação dos voluntários, o quadro abaixo apresenta o trabalho desenvolvido e a periodicidade de atuação:

AMIGOS DA ESCOLA			
PARTICIPANTES	TRABALHO DESENVOLVIDO	PERÍODO DE ATUAÇÃO	FREQÜÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO
Mara* (sala de leitura) e três ajudantes	Empréstimo de livros, incentivo a leitura e pesquisas.	Desde 2000.	Participa três vezes por semana.
Marilza (sala de artes) e três ajudantes	Artesanato e trabalhos manuais.	Desde 2003.	Participa de 2 ^a . a 6 ^a .feira.
Ana (dança folclórica) e uma ajudante*	Aula de dança alemã.	Desde 2001.	Participa três vezes por semana.
Antonio (teatro) e mais dois ajudantes*	Teatro.	Desde 2000.	Participa normalmente duas vezes por semana e integralmente em eventos e apresentações.
Leandro (coral) e mais duas ajudantes*	Regência do coral e produção artística da Escola.	Desde 2002.	Participa normalmente três vezes por semana e dois domingos por mês.
Jorge (apoio geral) e mais dois ajudantes	Transporte e auxílio geral em eventos e festas.	Desde 1997.	Participa todos os dias.

Quadro 2 – Participantes do Projeto Amigos da Escola

Obs.: *Dois voluntários auxiliam em setores distintos simultaneamente. Foram utilizados nomes fictícios.

Obs.: *Dois voluntários auxiliam em setores distintos simultaneamente. Foram utilizados nomes fictícios.

Nos eventos e festas, a escola conta com a participação de outros três voluntários que auxiliam nos diversos serviços necessários para a organização e realização destas festividades.

Quando perguntei aos voluntários sobre as dificuldades enfrentadas na Escola, a maioria afirma não existir. Só as pessoas que trabalham no coral e no teatro apontam a falta de recursos financeiros para patrocínio, para o teatro também falta espaço físico para os ensaios. Os trabalhos manuais para as crianças da 1ª série NI são mais difíceis para os voluntários, porém auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora, concentração e atenção, disseram eles.

Em relação aos resultados obtidos, a maioria acha que o desenvolvimento do trabalho voluntário representa um motivo de crescimento pessoal, ampliando o entrosamento dentro do grupo e aumentando o círculo de amizades. Para as crianças, ficam a motivação e a alegria de participar das atividades.

A responsável pela biblioteca disse que houve conscientização sobre a utilização dos livros e mais conhecimento acerca dos autores; no teatro, percebeu-se a melhora da auto-estima das crianças e a superação de dificuldades iniciais; na sala de artes, além do desenvolvimento da coordenação motora, o desenvolvimento mental e da criatividade.

Quando perguntei se já haviam feito alguma sugestão ou recomendação sobre o funcionamento ou rotina da Escola, três pessoas responderam que não, duas pessoas deram a sugestão do “Festival Cultural” que ocorre há quatro anos na Escola, são dois dias do ano destinados à cultura e ao lazer, em que a Escola recebe visitantes que fazem apresentações e também expõe seus trabalhos. Como sugestões oferecidas para a Escola hoje, registrei: a abertura da biblioteca para a comunidade local, o que em princípio não é permitido, pois a Escola atende a alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental e, segundo a voluntária, a entrada de pessoas externas ao ambiente escolar poderia ser um fator de risco; outra sugestão é a maior participação dos pais na coleta e envio dos materiais solicitados pela sala de artes (geralmente sucatas); mais atividades esportivas e de recreação para as crianças, o que é dificultado pelo

grande número de alunos em relação ao espaço físico existente; e por último a ampliação do atendimento da Escola às crianças de 5^a a 8^a série.

4.8 Projeto político-pedagógico X voluntários

Em relação ao projeto político-pedagógico, quatro voluntários conhecem este documento, duas pessoas já ouviram falar, enquanto duas o desconhecem. Perguntei se eles gostariam de participar da reformulação deste documento e a resposta afirmativa foi unânime, porém na fala de metade do grupo percebi que esse processo fica em segundo plano, pois a participação dependeria do tempo disponível. De fato, era como se sua participação nesta construção não fizesse diferença nem para a escola, nem para eles próprios.

Infelizmente este é um problema cultural, pois não estamos acostumados a decidir e opinar em instâncias públicas que são de direito, como é o caso da educação, mas acredito que um primeiro passo já foi dado: a abertura para a participação da comunidade dentro da escola, que é visível e enriquece o currículo. Como já se disse, há quem ache que a participação de voluntários é um equívoco, porque provocaria ou estimularia o não comprometimento do Estado e das instâncias superiores, que não enviam um número suficiente de profissionais para o bom funcionamento da escola, esta no entanto, não é minha opinião. Argumento que o mais importante é esta iniciativa de participação local, para que posteriormente essas e outras pessoas possam questionar e lutar por uma educação de qualidade, direito de todo o cidadão. Nesse processo de reciprocidade, a escola e comunidade se complementam, enriquecendo o fazer pedagógico e favorecendo a participação da comunidade numa vivência democrática em prol da qualidade da educação.

Como a vida escolar é um processo dinâmico, algumas das condições relatadas nesta dissertação já sofreram alterações, porém a estrutura da escola permanece. Para mim, foi muito rico explorar e analisar o cotidiano escolar, e concluí que o projeto político-pedagógico pode ser construído coletivamente, no quadro da educação pública, reforçando as relações entre o grupo e a seriedade, o comprometimento e a responsabilidade que os profissionais da educação têm ao lidar com a formação de cidadãos.

4.9 Conclusão

Souza (1998 p.127) afirma perceber nas escolas públicas de vários estados brasileiros um constante interesse em implantar propostas pedagógicas inovadoras. Em comum, essas propostas destacam uma concepção crítica de educação, a busca de uma prática educativa transformadora do social, o reforço do trabalho coletivo e uma postura reflexiva. O principal problema levantado pelo autor é que normalmente tais propostas são definidas por órgãos centrais, como as secretarias de educação, havendo assim o risco de não corresponderem à realidade de cada escola, cenário este onde realmente se concretizam as políticas educacionais. Este não é o caso da ESJT, pois ali o projeto remete à história da instituição, criada no após-guerra, é fruto de cooperação e vem refletindo as mudanças ocorridas no panorama pedagógico; já foi reformulado e é considerado pela direção um projeto em aberto.

O estudo de caso realizado não tem intenção de apresentar a ESJT como modelo, mas sim de refletir sobre os limites e possibilidades da gestão democrática e da participação da comunidade numa instituição municipal, não muito diferente das demais, que enfrenta dificuldades materiais e de pessoal.

Não obstante as dificuldades, a pesquisa empírica forneceu elementos para explicar o bom funcionamento da escola, que goza de muito boa reputação na comunidade. Entre os fatores que podem explicar a qualidade do ensino, é o fato de noventa por cento das professoras terem formação em nível superior. Dificilmente há vagas para professoras, pois quando estas saem da escola é geralmente por motivo de aposentadoria.

O corpo docente declara que é estável porque ali há bom ambiente profissional e trabalha-se em equipe. Há interesse no aperfeiçoamento profissional, a sala de apoio pedagógico e a biblioteca são visitadas freqüentemente pelas professoras, há um clima de seriedade, comprometimento, disciplina de estudo e constante busca pelo conhecimento. Isto, no entanto, não é tudo: mais importante ainda para a coesão grupal é a presença de valores partilhados pelas professoras, inclusive valores religiosos e confiança na direção. Existem ali compromisso coletivo, diálogo e reflexão conjunta, fatores que Veiga e outros autores visitados preconizam como condições para a elaboração e execução de um bom projeto político-pedagógico.

A meu ver, a coesão grupal do corpo docente e um forte espírito de corpo são, no caso da ESJT, mais decisivos para qualidade de ensino do que propriamente a participação ativa na elaboração e acompanhamento do projeto político-pedagógico. Nem todas as professoras parecem alcançar a dimensão global deste projeto e algumas chegam mesmo a confundí-lo com um elenco de projetos parciais, de duração temporária. No entanto, na execução do PPP, no plano prático, comprometem-se com os objetivos da instituição, “vestem a camisa”, querem o melhor para a escola.

Outra característica peculiar da Escola é a forte liderança pedagógica e administrativa da diretora geral, respeitada e admirada pela comunidade e corpo docente. A direção tem clareza sobre a importância do PPP e seu significado como documento norteador da escola.

Constatai que o projeto político-pedagógico da ESJT prioriza a cultura do grupo e seus valores, divulgando e mantendo as tradições locais, tanto no que se refere à religião católica, quanto ao cultivo da música (banda e coral da escola), tão ao gosto da população de origem alemã, ou apenas influenciada pela cultura germânica. Resende (1995 p. 82), que desenvolveu um estudo de caso, em uma escola pública, também chegou a conclusão análoga sobre a importância de respeitar os valores e tradições locais.

Pude perceber que alguns dos elementos do currículo remetem à história da fundação da ESJT, como por exemplo, a formação humanista e religiosa, o interesse pela profissionalização, além da valorização de fazeres artísticos. A propósito, o interesse pelas artes e o desenvolvimento de trabalhos criativos influencia tanto os alunos das classes regulares quanto os portadores de necessidades especiais.

O projeto político-pedagógico apresenta uma variada relação de ações desenvolvidas como estratégias para o alcance dos objetivos educacionais, como o Projeto V & V que visa o incentivo à leitura envolvendo a participação dos pais na leitura de histórias para os filhos ainda não alfabetizados. Este projeto é desenvolvido sob a responsabilidade de uma voluntária.

Inúmeros outros projetos visam estimular as produções criativas dos alunos, a construção de novos conhecimentos pela turma, o desenvolvimento do espírito de pesquisa e investigação, o conhecimento das diversas profissões e ocupações que fazem parte da vida dos alunos, da cidade e do país. É comum a visita de pessoas da comunidade para falarem sobre suas profissões.

Outros projetos visam estimular a solidariedade humana, como doação de alimentos para famílias carentes, através de trabalho voluntário em programas de visitas à instituição de amparo à criança, ao idoso ou ao doente.

Existem ainda projetos que estimulam a socialização e o respeito mútuo, além do conhecimento e a integração com outras escolas e o trabalho voluntário na ESJT. Cabe ressaltar

também a ênfase que é dada à participação da comunidade, quer através de doações ou por sua presença nos eventos realizados pela Escola. Uma frase significativa aparece no projeto político-pedagógico (2004 p.18) é: *“Os pais são as engrenagens fundamentais de todas estas ações.”*

O trabalho de Educação Especial e Inclusiva desenvolvido na ESJT é reconhecido na cidade, inclusive os alunos participam de jogos para-olímpicos e se destacam devido ao grande incentivo que recebem. A aceitação de matrícula de alunos portadores de necessidades especiais teve seu início com a criação da Classe Especial, em 1998, passando depois a escola a incluí-los em turmas regulares a partir de 2003. Os alunos ficam por um período na Classe Especial para adaptação e aos poucos são incluídos em turmas regulares¹.

Elaborar um projeto político-pedagógico requer na visão de Sousa (1998) uma reflexão interdisciplinar, evitando-se fragmentações, assim como deve ser destacada também a dimensão material, que não se reduz as condições físicas, mas inclui a valorização dos profissionais da educação, os recursos didático-pedagógicos, além da organização de seriações e a dimensão de hierarquia. Nesse sentido, a ESJT vive em constante campanha para melhoria e preservação das condições materiais e dos recursos didáticos, apelando para as instâncias da prefeitura e da comunidade para o alcance destes objetivos.

Os dados empíricos não me permitiram discernir indícios de tensões e conflitos no processo de elaboração e implantação do projeto político-pedagógico, o que não significa que não tenham existido.

O projeto político-pedagógico elaborado a partir do instituído, respeitando e reconhecendo a diversidade étnico-cultural da comunidade na qual a escola está inserida, garante

¹ Os objetivos específicos da Classe Especial são *“a socialização dos alunos enquadrando-os no sistema geral de educação, trabalhar com suas competências, valorizar a harmonia no grupo escolar, rever o processo educativo através de uma avaliação continuada, adequar o currículo para atender a diversidade e favorecer a inclusão”*. (Histórico sobre a Classe Especial da ESJT).

a projeção do instituinte, a partir da integração das forças de todos os sujeitos que convivem e atuam na escola. Sendo assim, além da garantia de participação, supõe que as propostas da escola possam influenciar, de forma consistente, os demais níveis de planejamento.

Como afirma Romão (2000, p.23) “por mais iluminada que seja a descoberta de uma verdade ou por mais consistente e oportuna que seja uma tomada de decisão individual, senão socializada, ela corre o risco de morrer com quem a descobriu ou ter dificuldade de ser implantada na prática.” Aí chegamos novamente à questão da importância da gestão participativa.

A ESJT representa um exemplo do que pode a escola pública ganhar com a participação comunitária, como se pode observar através da diversificação e enriquecimento do currículo graças à interação da comunidade com a escola.

De acordo com Romão (2000, p.47) no sistema único de ensino, descentralização e autonomia caminham juntas, mas percebo que ainda é preciso romper com as instâncias intermediárias de poder, que servem para aumentar a burocratização e a ineficiência do sistema.

Cada escola tem sua própria maneira de elaborar suas metas e alcance de objetivos, mantendo sua singularidade. A forma pela qual organiza seu tempo e seu espaço ensina algo aos alunos, preparando-os para a participação nas organizações e movimentos populares, fortalecendo a sociedade civil para o controle da gestão pública.

Através de uma cultura colaborativa deve-se garantir a integração e a coesão da equipe e a formação continuada dos professores a partir de seu fazer pedagógico, dando solidez às possibilidades de êxito do projeto.

A partir dos princípios legais que garantem a gestão democrática, a autonomia escolar, a descentralização do financiamento da educação e da administração e controle dos recursos financeiros oferecem condições para o controle local mais eficaz, porém isso exige co-

responsabilidade dos diferentes níveis administrativos, demandando um regime de colaboração entre as instâncias macro do sistema, além da participação da comunidade interna e externa à unidade escolar.

Os indícios observados de gestão participativa da ESJT, articulada ao projeto político-pedagógico, são a participação dos voluntários; a continuidade dos projetos de ação que só é possível devido ao compromisso do corpo docente e sua estabilidade; a reformulação do projeto político-pedagógico consoante as necessidades e sugestões dos professores.

Fonseca et all (2004, p.56) destacam o perigo de implantação de um modelo de gestão denominada “transformação regulada da escola”, em que a participação se dá de forma “concedida” ou controlada ou considera os atores escolares como “focos de resistência” e não “sujeitos” dos processos de mudança, pois estas estão atreladas à aprovação da massa de professores. Na ESJT, temos diferentes níveis de participação da comunidade, sendo que a presença de “amigos da escola” é um indício positivo. No entanto, haverá um longo caminho a ser trilhado para tornar mais ampla, constante e decisiva a participação dos pais, que têm que se fazer presentes também na elaboração e reformulação do PPP. Cabe notar, no entanto, que uma prática inovadora nunca parte do zero, sua origem está atrelada a uma trajetória histórica e às diferentes culturas pedagógicas (individuais e coletivas) que compõem a identidade da escola, daí a dificuldade para alcançar uma participação popular mais autêntica.

Assim, é importante que se estabeleçam canais de comunicação para que todos estejam cientes dos processos de evolução e desenvolvimento das ações da escola e através do conhecimento das finalidades da escola, que os protagonistas escolares se transformam em atores-sujeitos da ação coletiva.

É preciso ter claro que o tipo de participação da equipe escolar é diferente das atribuições da comunidade e dos pais, pois as responsabilidades são diferentes, o trabalho voluntário nunca substitui o profissional, eliminando postos de trabalho, mas soma-se ao da equipe profissional, em benefício da escola. Esta participação deve estar subordinada aos objetivos e às tarefas da escola, à observância de certas normas e diretrizes próprias da instituição escolar, pois caso contrário o grupo de voluntários se perde.

Neste movimento é preciso conscientizar as famílias de que a escola pública é uma escola de todos, que a sociedade pode exigir melhoria dos serviços prestados, estabelecendo-se uma nova relação entre Estado e sociedade civil.

Para isso, torna-se necessário desenvolver um clima de confiança, de transparência e de respeito às pessoas; independente da importância dos membros da equipe, pode-se eleger unidades representativas de cada segmento com a garantia de troca de informações constantes e com co-responsabilidade das decisões tomadas.

A reflexão conjunta com base nas vivências pessoais pode ser uma grande estratégia, pois possibilita que os professores apoiem-se mutuamente, favorecendo a integração da equipe. Neste sentido, a instituição torna-se uma organização em que todos aprendem de forma colaborativa.

Como afirma Cury no prefácio do livro de Oliveira (2005, p.10), o importante é olhar para trás para não incorrer em erros do passado, diagnosticar o presente, reconhecendo seus limites e possibilidades e lutar por um futuro mais condizente com o princípio da gestão democrática.

Enfim, o projeto político-pedagógico não deve representar uma tarefa burocrática a mais, pelo contrário, trata-se de uma metodologia de trabalho que permite re-significar a ação de todos os agentes da escola, inclusive das pessoas que executam o trabalho voluntário. O PPP não significa uma “alternativa mágica”, mas articula subsídios para uma prática intencional refletida e coletiva.

Para Bordenave (1994, p.61) a participação escola-comunidade constitui um laboratório vivo, onde os futuros cidadãos aprendem a difícil arte da convivência democrática.

Concluindo, argumento que o projeto político-pedagógico pode ser um meio de efetivação da escola que queremos, aquela que formará o cidadão consciente e participativo; ajudará os integrantes da comunidade escolar a conhecerem seus limites e a descobrirem suas potencialidades para a resolução das graves questões da educação, mas sobre as quais pouco se reflete no cotidiano escolar, sempre assoberbado por mil e uma urgências. Assim, realizando o trabalho pedagógico de forma coletiva, democrática e investigativa, desenvolvendo saberes educacionais a partir das questões vividas na prática cotidiana, a comunidade educativa terá cumprido amplamente seu papel.

De um lado, os muitos obstáculos, de outro, o sonho de uma escola melhor, democraticamente organizada, democraticamente dirigida, com elevado grau de autonomia, prestando melhores serviços à população. O sonho poderá ser realizado? Como responderemos a este desafio? Espera-se que outros estudos de natureza qualitativa venham responder a esta questão.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Mariluce e OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DPeA, 2004.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio e MARIM, Vladimir. Participação popular: a escola como alvo do terceiro setor. SOUZA, Donaldo Bello de e FARIA, Lia Ciomar Macedo de (orgs.) **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CISESKI, Ângela Antunes e ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos de escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã. GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 3.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

DELORS, Jacques (org.) **Educação**: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1977.

FONSECA, Marília, OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? BITTAR, Mariluce e OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DPeA, 2004.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 3.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GANDIN, Danilo. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____ **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

LÜCK, Heloísa (et al.) **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

MARQUES, Mário Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

NÓVOA, Antonio (coord). **As organizações escolares em análise**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.) **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 5.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **Gestão democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____ A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____ O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Políticas públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas. BITTAR, Mariluce e OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão e políticas da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SÁ, Virgínia. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

SOUSA, José Vieira. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

SOUSA, José Vieira de. Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede de ensino. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VALERIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental:** subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez; Paris: UNESCO; Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

_____. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico:** novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O projeto político-pedagógico e a avaliação. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ANEXOS

Anexo 1:

Projeto político-pedagógico da ESJT

Anexo 2:

Regimento das escolas da rede municipal de Petrópolis

Anexo 3:

Questionário aplicado à direção da ESJT

Anexo 4:

Questionário aplicado aos professores da ESJT

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)