

**ROSA MARIA CHAVES NANTES ALBUQUERQUE**

**FACES DA GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DOS NÍVEIS DE  
AUTONOMIA NO PROCESSO DO PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**CAMPO GRANDE – MS**

**2003**

**ROSA MARIA CHAVES NANTES ALBUQUERQUE**

**FACES DA GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DOS NÍVEIS DE  
AUTONOMIA NO PROCESSO DO PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação

**Área de Concentração:** Educação Escolar e Formação de Professores.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regina Sueiro de Figueiredo

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**CAMPO GRANDE – MS**

**2003**

**FACES DA GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DOS NÍVEIS DE  
AUTONOMIA NO PROCESSO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

**ROSA MARIA CHAVES NANTES ALBUQUERQUE**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Profª Drª Regina Sueiro de Figueiredo**

---

**Profª Drª Mariluce Bittar**

---

**Prof. Dr. João dos Reis Silva Jr.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela graça sem medida.

À família, pelo apoio irrestrito.

Aos professores, pela orientação segura.

Aos colegas de estudo, pelo amparo e companheirismo.

ALBUQUERQUE, Rosa Maria Chaves Nantes. **Faces da gestão escolar:** análise dos níveis de autonomia no processo do projeto político pedagógico. Campo Grande, 2003, 71p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

A pesquisa analisa as faces da gestão escolar focada nos níveis da autonomia no processo do Projeto Político Pedagógico, em uma escola de natureza público-estatal e a outra, pública não-estatal, delimitada no período de 1997 a 2000. O estudo envolveu doze professores e teve como suporte para efeito da análise, entre outros, os teóricos: Glatter (1992), com as três fases para a elaboração do Projeto, associado a Lima (2001), com os tipos de hierarquia legal-formal e hierarquia sócio-organizacional que permeiam o processo em instituições que realizam ações administrativas e pedagógicas e os níveis para a análise da autonomia de Barroso (1996), a partir da predominância das dimensões legal-formal, social e escolar que emergiram dos depoimentos dos professores. Os resultados mostraram semelhanças quanto ao aspecto da hierarquia legal-formal como o eixo central para a orientação do processo nas duas escolas, o que foi caracterizado como autonomia decretada. Quanto às diferenças, foram relativas a condução do Projeto frente aos encaminhamentos, a implementação e institucionalização do mesmo, pois uma escola foi tutelada pela Secretaria Municipal de Educação, o que foi caracterizado como contrato de autonomia e na outra, o processo foi desenvolvido pela direção e professores, considerada como a que avançou no exercício da autonomia. Pode-se concluir que o Projeto Político Pedagógico se constituiu como uma possibilidade para o exercício da democracia e que, o que determinou os avanços nos níveis de conquista da autonomia foi a natureza organizacional de cada escola.

**Palavras-chave:** Gestão escolar, Projeto Político Pedagógico, Autonomia

ALBUQUERQUE, Rosa Maria Chaves Nantes. **Faces da gestão escolar:** análise dos níveis de autonomia no processo do projeto político pedagógico. Campo Grande, 2003, 71p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

## ABSTRACT

The research analyses the school's management faces focused on the autonomy levels into the Pedagogical Politic Project in a public state school and in a public non-state one in the period from 1997 to 2000 involving twelve teachers. This study's analysis was supported by the following theorists among others: Glatter (1992) with the three fases to the Project elaboration, associated to Lima (2001), with the sorts of legal-formal hierarchy and social- organizational ones that are in the institutions' process which carry out management and pedagogical actions, the levels to analyse Barroso's autonomy (1996), according to the legal-formal, social and school dimensions predominance that came from the teachers' statements. The results showed some similarities in relation to the legal-formal hierarchy aspects as being the backbone to the two schools orientation, what was characterized as the decreed autonomy. The difference was related to the Project leading in relation to its setting, implementation, institutionalisation, as one school was assisted by "Secretaria Municipal de Educação" which was characterized as an autonomy contract while in the other one the process was developed by the directors and teachers, considered as the school that advanced in the autonomy practice. We can come up to the conclusion that the Pedagogical Politic Project constituted itself as a possibility to practice democracy, and what determined the advances in the autonomy levels conquest was the way each school organized itself.

**Keywords:** School management, Pedagogical Politic Project, Autonomy

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Rede de relações.....	9
Figura 2. Estrutura de ações para o processo do PPP.....	18
Figura 3. Primeira fase do processo do PPP.....	34
Figura 4. Segunda fase do processo do PPP, nas organizações: Escola Municipal e Centro de Ensino .....	48
Figura 5. Terceira fase do processo do PPP .....	46
Figura 6. Visualização das realidades dos processos do PP nas escolas investigadas .....	63

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>METODOLOGIA</b> .....	6
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>ANÁLISE DO PROCESSO DE GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL E NO CENTRO DE ENSINO</b> .....	20
2.1 Primeira fase: Iniciação.....	20
2.2 Segunda fase: Implementação.....	36
2.3 Terceira fase: Institucionalização.....	48
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	65
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	68



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa sobre **faces da gestão escolar** tem como foco o estudo dos níveis de autonomia, cujo objetivo foi investigar o papel e o espaço ocupado pelo professor na gestão escolar, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 que, ao adotar os princípios da democratização, estabelece o Projeto Político Pedagógico – PPP - como possibilidade para a descentralização administrativa, na medida em que o gestor da escola tenha flexibilidade para proceder a desconcentração como caminho para o processo de descentralização e, como condição, que o processo de ação para elaborar e implementar o PPP seja estruturado com a participação e o envolvimento da comunidade escolar.

A descentralização é estudada por autores como Lück (2000), Resende (1995), entre outros, que a explicitam como meio que favorece a participação conjunta dos profissionais da educação e a instituição de ensino e, ainda, a interação de toda a comunidade, o que possibilita o caminho para a gestão da escola, em um processo de conquista da autonomia em que, a escola no percurso pela interdependência com organismos centrais e locais, consolida a sua identidade social.

O estudo destaca, nas escolas investigadas, os procedimentos da direção e a atuação dos professores das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental em duas escolas, uma pública estatal, denominada de Escola Municipal e a outra, pública não-estatal, intitulada como Centro de Ensino, no momento em que a LDB 9394/96 oficializou os discursos oficiais que defendem a gestão descentralizada e a transferência de

responsabilidades dos níveis centrais para níveis inferiores como alternativas para enfrentar as dificuldades pelos sistemas escolares.

As razões da escolha dos segmentos direção e professores no processo do PPP em duas escolas de naturezas organizacionais diferenciadas, explica-se pelos fatos: primeiro, por serem reconhecidos como os elos na mediação entre as mudanças propostas pelos dispositivos legais e a ação efetiva do PPP cujos reflexos são sentidos na sala de aula.

A segunda razão se justifica pelos domínios de saberes e flexibilidade de como gestar suas escolas que, apesar de serem orientados pela mesma estrutura legal-formal (racionalidade legal) expressa nos dispositivos legais da LDB, com a formação do docente em serviço, tem planos de ações para a elaboração do PPP diferenciados (LIMA, 2001).

Como terceira razão, por ser o PPP um documento que orientava para a inovação e mudanças no contexto escolar o que exigia, além dos conhecimentos específicos, procedimentos que possibilitassem o envolvimento e comprometimento da comunidade escolar.

As instituições escolares investigadas acham-se inseridas no contexto de Campo Grande-MS e foram selecionadas devido ao cumprimento dos dispositivos legais-formais advindos da LDB, a Escola Municipal pelo motivo de se destacar no contexto do sistema educacional municipal como escola/referência da comunidade do Bairro Vila Planalto e a outra, o Centro de Ensino, por razões do trabalho sócio-educativo e ações de cunho social desenvolvidas no Bairro Nova Lima. Considerou-se, ainda, que ambas apresentavam as características que possibilitaram analisar os prováveis níveis de autonomia que emergiram na gestão do PPP.

A Escola Municipal tem sua tradição consolidada na comunidade local, pois foi inaugurada no ano de 1950 para atender a cento e dez alunos o que, naquele momento, se constituiu em um evento de importância político/social, na medida em que respondia aos anseios e necessidades educacionais daquela população.

Na década de 1950, a educação nacional achava-se marcada pelo período ditatorial de Vargas (1937-1945) que extinguiu os sistemas de ensino, fechou os Conselhos

de Educação (o nacional, os estaduais e o do Distrito Federal) e, também, não mais se vincularam os recursos públicos para o ensino (SANTOS, 1999).

Ao resistir às crises inerentes aos processos político-econômicos ao longo dos seus cinquenta e três anos a Escola Municipal está atendendo no momento a quatrocentos alunos na educação infantil e ensino fundamental, divididos nos períodos matutino e vespertino.

Assim, ela foi consolidando a sua identidade e atualmente é considerada como modelo de gestão pela rede municipal de ensino. Esse reconhecimento pode ser explicado por meio de alguns aspectos, como os projetos de ensino desenvolvidos na escola e o prédio escolar, que passou por diversas reformas, conforme as necessidades de cada tempo, e pela sua estrutura física que corresponde às expectativas da comunidade no Bairro Planalto.

A outra escola investigada, cuja natureza é classificada como pública não-estatal foi o Centro de Ensino. Essa classificação é caracterizada pela nova configuração das organizações escolares que é representada por associações comunitárias ou as chamadas ONG's que, ao assumirem compromissos com a escolarização de determinadas comunidades – essencialmente, as precariamente incluídas no sistema público estatal – recebem apoio por parte de grupos com ações políticas, como forma de expandir o atendimento educacional a setores sociais excluídos do acesso a ele. Conforme esclarecimento de Costa (2001, p. 43-44):

Desta conjugação de tendências, impulsionada pelas imensas carências no atendimento educacional (especialmente no segmento da pré-escola) aos contingentes mais pobres da população, brotaram muitas experiências de escolas organizadas e geridas no âmbito restrito das localidades com menor acesso aos serviços públicos, inclusive o educacional.

Nessa perspectiva de raciocínio, o Centro de Ensino, tem seu perfil caracterizado pela intenção filantrópica, mantida por uma associação denominada Sociedade de Integração e Reabilitação da Pessoa Humana – SIRPHA.

A SIRPHA, como mantenedora, ao longo de sua existência dispõe de estrutura formal e legal, sem fins lucrativos, cuja prioridade é atender questões sociais. Dentre elas,

destaca-se o atendimento aos egressos da hanseníase. No processo de assistência àquelas famílias percebeu-se que, dentre as dificuldades enfrentadas no dia a dia, o fato de suas crianças não frequentarem a escola levava-as a correrem riscos. Desse modo, organizou-se um espaço para o atendimento das crianças em tempo integral.

No decorrer do tempo a comunidade entorno a essa mantenedora passou a reivindicar a necessidade de atendimento, o que levou à ampliação de vagas e à inclusão de outras crianças que também estavam na faixa etária de pré-escolar.

Após a “adoção” daquelas crianças iniciaram-se as ações pedagógicas com o atendimento da pré-escola em tempo integral e salas de reforço escolar que davam a oportunidade aos alunos matriculados nas séries iniciais das escolas públicas de serem atendidos, no período oposto às aulas regulares, o que garantia àquelas crianças segurança, pois as mães deixavam-as sozinhas enquanto estavam no trabalho ou sob a responsabilidade de irmãos, expostas às diversas situações de risco.

Desse modo, a filosofia da SIRPHA foi se consolidando no sentido de criar condições para o desenvolvimento do ser humano, nos seus aspectos cognitivos, afetivo, emocional, social e moral, por meio dos conteúdos, das atividades integradoras e da interação dos alunos, professores, direção e pais, ajudando-os na formação do caráter, na aquisição da bondade, do senso de justiça, no cultivo da verdade, no amor a Deus, conforme Ata de reunião de 14/08/96 que homologou a criação do Centro de Ensino Nova Lima.

O Centro de Ensino Nova Lima foi organizado como escola em 1996 para atender a cem crianças, entre cinco e seis anos, em tempo integral, em que, além das atividades pedagógicas, as crianças recebem três refeições diárias, são avaliadas anualmente por um médico oftalmologista e as que necessitam de acompanhamento psicológico, fonoaudiológico ou psicopedagógico, são atendidas no Centro de Saúde Especial da Criança e do Adolescente (mantido pelo município). A instituição assume o custo do transporte e a responsabilidade quanto ao deslocamento das mesmas.

O Centro de Ensino possui espaço disponível para ampliar a sua estrutura física, mas enfrenta dificuldades financeiras para implementar tais projetos e, assim, fica impossibilitado de atender, no momento à demanda de crianças da comunidade.

Diante dessa caracterização das realidades das escolas, o estudo foi estruturado, para efeito de encaminhamento e análise, em capítulos. Além desta **introdução**, tem-se a **metodologia da pesquisa**, como primeiro capítulo, que procura mostrar os procedimentos relativos ao registro dos movimentos que configuraram o PPP e com abordagem qualitativa. Um dos procedimentos consiste em apresentar a caracterização das escolas mostrando a relação escola-Estado-sociedade, no contexto da sociedade capitalista.

O segundo capítulo trata da **análise do processo de gestão do PPP nas Escolas Municipal e Centro de Ensino** ao apresentar a abordagem relativa ao período em que a LDB 9394/96, via Conselho Estadual de Educação, propõe às escolas a elaboração de seus PPP, cujos princípios possibilitam à gestão a implementação do Projeto como processo democrático.

Diante desse contexto, para efeito do estudo pretendido, adotou-se a perspectiva de mudança como processo planejado proposto por Glatter (1999) combinados com os níveis de análise do exercício de autonomia de Barroso (1996) e os níveis de hierarquia legal-formal, bem como a hierarquia sócio-organizacional de Lima (2001).

A mudança, como processo planejado e gradativo, na concepção de Glatter (1999) acha-se estruturada em três fases, sendo a primeira, a **iniciação**, a segunda fase, denominada de **implementação**, e a **institucionalização**, como terceira fase.

Por fim, têm-se as **considerações finais** que apresentam as relações e reflexões sobre os aspectos dos níveis da autonomia no âmbito das escolas, destacando-se as evidências encontradas no contexto das mesmas sobre as ações emergidas para a realização do PPP.

# CAPÍTULO I

## METODOLOGIA

A pesquisa sobre as **Faces da gestão escolar: análise dos níveis da autonomia no processo do Projeto Político Pedagógico (PPP)**, para efeito de realização, foi sistematizada considerando as atuações procedimentais dos dirigentes das escolas e a participação dos professores com suas atividades didático-pedagógicas em sala de aula, como as primeiras relações estabelecidas com o processo de gestão do PPP, desde a sua elaboração. As relações são abordadas, tendo em vista o comprometimento desses docentes com as ações estratégicas da escola, isto é do seu envolvimento em colegiados, programas comunitários e projetos coletivos.

Os níveis de autonomia adotados foram baseados nos estudos de Barroso (1996) que entende por autonomia decretada como a instância que trata dos dispositivos legais que são estabelecidos para fins de orientar procedimentos, complementados pela conceituação de Lima (2001) ao esclarecer os níveis de estrutura formal-legal (racional-legal) expressos na legislação como dispositivos oriundos de uma hierarquia formal de ações homogêneas, quando aplicados em organizações que se orientam por regras estabelecidas pela unidade superior.

Também Lima (2001) explicita os casos de hierarquia sócio-organizacional, ou seja, a gestão organizacional é implementada no contexto em que regras heterogêneas orientam para a formulação de procedimentos operativos das regras formais, por meio da atuação de grupos e subgrupos.

A autonomia conquistada é entendida por Barroso (1996) como o desenvolvimento do sentido de gestão na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças individuais ou coletivas, na medida em que empreendam as mudanças inerentes ao processo de elaboração e implementação do PPP.

A esses níveis de autonomia foram associadas as instâncias do modelo de Glatter (1999) que considera a mudança como um processo gradativo que ocorre mediante a estruturação em três fases, a saber: a primeira, a iniciação, em que os dirigentes das escolas mobilizam os professores para os encaminhamentos necessários para a elaboração do PPP. A segunda fase, denominada de implementação, é o momento em que os diretores das duas escolas procederam encaminhamentos que possibilitariam o envolvimento e o comprometimento dos professores na busca dos saberes necessários para desencadear o processo do PPP, a institucionalização, como terceira fase, mostra as efetivas mudanças aceitas e internalizadas pelos professores com a finalidade de transformar o processo de seu estado formal para as ações concretas no âmbito da sala de aula.

Esses três autores possibilitaram a interpretação das redes de relações nas dimensões: legal-formal, social e escolar. A dimensão legal-formal corresponde aos atos da legislação vigente (LDB 9394/96, entre outros), as relações das escolas com o entorno, caracterizam a dimensão social. Já, a terceira dimensão, trata do contexto de cada escola focada no estudo.

A pesquisa que trata das faces da gestão escolar centrada nas ações para a elaboração do PPP emergiu da pesquisadora na condição de docente e como coordenadora pedagógica em escolas das redes particular e pública, quando da inquietação e reflexão a respeito das indagações que levaram ao estudo desta dissertação, pautado no compromisso dos docentes com as escolas, no sentido de atuarem em contextos de abrangência escolar, social e legal-formal que reproduzem as relações sociais, apresentadas, a seguir:

Na dimensão legal-formal

- a) A autoria de transformar a realidade pressupõe o exercício dos níveis de autonomia tanto decretada como conquistada para construir seus próprios saberes que, articulados com os saberes construídos e acumulados, se configuram e se estruturam ao longo da História.

Na dimensão social

- b) A educação escolar é, ao mesmo tempo, reprodução da vida social e instrumento de transformação, na medida em que os indivíduos que ingressam na escola e se apropriam de conhecimentos, valores, atitudes e modo de agir, introduzem-se no mundo da cultura e, com isso, tornam-se aptos a transformar a realidade e a si próprios.

Na dimensão escolar

- c) O professor, ao ser envolvido em trabalho reflexivo de grupo operativo ou não e de cooperação mútua assimila, pontual ou gradativamente, um novo fazer pedagógico. Essa melhoria da qualidade de seu trabalho se expressa no desempenho de seus alunos.

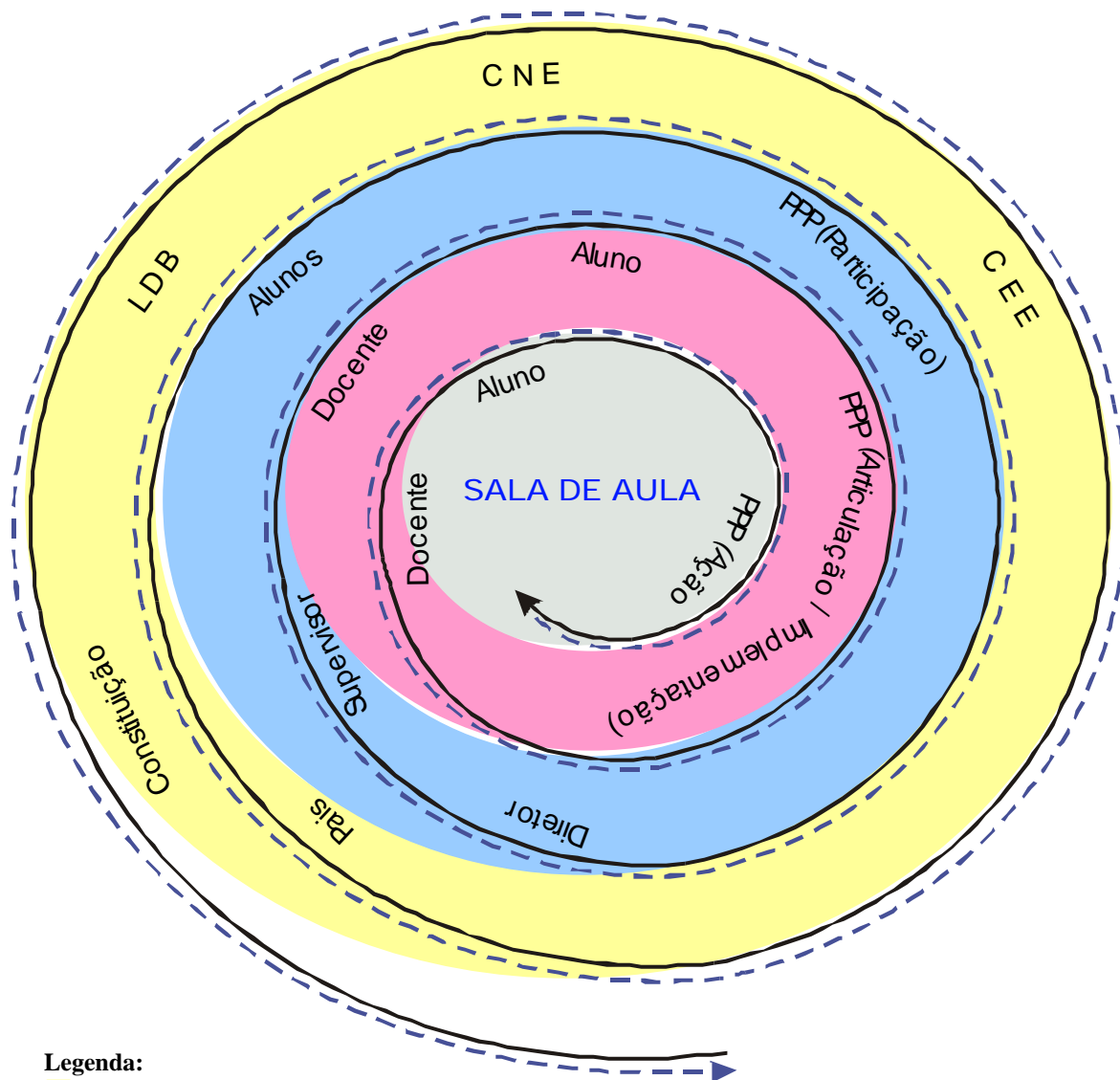
Na perspectiva de que a complexidade da escola é inerente à sua especificidade, na medida em que se consolidou como instituição social, inserida na sociedade capitalista, cuja estrutura a mantém ligada ao poder do Estado em suas instâncias Federal, Estadual e Municipal e que, essa mesma escola, é orientada por dispositivos formais-legais que são marcados pela temporalidade e por diferentes tipos relações com a comunidade escolar que se registram ao longo de sua história é que o estudo destaca a atuação do professor na gestão da escola.

Nessa medida, a escola se constitui em um sistema dinâmico e contraditório que reflete em seu interior as determinações e contradições da sociedade, cujos segmentos que a representam têm valores, hábitos, costumes, que são diferenciados e que se transformam ao longo dos processos implementados com a participação da comunidade escolar.

Assim, essas redes de relações são visualizadas na Figura 1, que se estabeleceram com o exercício da autonomia, no âmbito das escolas investigadas, focadas nos níveis decretada e conquistada, com o processo do PPP.



Figura 1. Rede de Relações



- Legenda:**
- Dimensão Legal-formal
  - Dimensão Social
  - Dimensão Escolar

Diante desse contexto, surgiu a necessidade de se investigar a questão norteadora, objeto do estudo:

**Que aspectos dos níveis de autonomia decretada e da conquistada emergiram do processo de elaboração e de implementação do PPP, nas escolas da rede pública estatal e pública não-estatal?**

Para responder à questão norteadora da investigação foram elaborados os objetivos que permitiram o desencadear da investigação, sendo eles: o objetivo geral, que consistiu em analisar a trajetória do processo de elaboração do PPP na Escola Municipal e no Centro de Ensino sob as faces da autonomia decretada e conquistada, focando a predominância das dimensões que emergiram dos depoimentos dos professores. O exame desse trajeto teve desdobramentos, que levaram a traçar os objetivos específicos, sendo eles:

- a) Examinar os documentos oficiais que nortearam os encaminhamentos nas escolas selecionadas (1ª a 4ª série do Ensino Fundamental) para a participação dos professores no PPP.
- b) Investigar como foi realizada a implementação que possibilitou a participação e o envolvimento dos professores no processo do PPP.
- c) Verificar como se processou a institucionalização dos resultados do processo do PPP nas duas escolas.

Também, tem-se os objetivos operacionais, reconhecidos como procedimentos:

- a) Visitar as escolas para que a direção permitisse abertura para processar a investigação focada no PPP.
- b) Examinar na literatura os estudos atuais como suporte teórico, bem como os dispositivos legais, para subsidiar o estudo pretendido.
- c) Organizar, de forma sistemática, as dimensões que emergiram das respostas do instrumento de pesquisa.

As questões elaboradas para alcançar os objetivos propostos, foram as seguintes:

- 1) Que encaminhamentos foram explicitados durante a elaboração do PPP?**
- 2) Como foi o envolvimento do corpo docente no PPP?**
- 3) Como foi a preparação e o entendimento do professor para o alcance daquele trabalho?**
- 4) Que dificuldades foram encontradas durante a sua participação do PPP?**

**5) Comente as mudanças ocorridas que você registraria como resultado da implementação do PPP, nos âmbitos: relacionamento no trabalho e ensino.**

Estas questões, além de responderem ao problema norteador, buscaram atender ao objetivo geral na perspectiva de analisar o efetivo exercício dos níveis de autonomia, nas redes de relações estabelecidas durante a aplicação PPP, nas escolas Municipal e Centro de Ensino. As questões, igualmente, procuraram atingir os objetivos específicos de constatar os tipos de encaminhamentos utilizados pelas escolas investigadas na implementação do PPP.

As quatro questões respondidas possibilitaram o registro das ações recíprocas ocorridas no processo de encaminhamento, de envolvimento do corpo docente e de saberes necessários no sentido da preparação para efeito de mudanças de posturas.

Já, a quinta questão permitiu constatar as transformações ocorridas pelas mudanças nos âmbitos do ensino, relacionamento e ambiente de trabalho. Essas transformações, neste estudo, foram classificadas como níveis de autonomia evidenciados nos âmbitos da decretada e da conquistada.

A pesquisa iniciou-se com as visitas realizadas no ano de 2001 o que possibilitou a elaboração do projeto de pesquisa, que foi desenvolvido no ano de 2002. Dos vários contatos prévios mantidos com as instituições de ensino foi possível identificar a natureza e evolução de ambas escolas, ou seja, Escola Municipal e Centro de Ensino, extraídas do PPP, e que são descritas e analisadas no decorrer do estudo.

As questões foram aplicadas a doze professores do ensino fundamental, sendo oito da Escola Municipal e quatro, do Centro de Ensino.

As respostas destas cinco questões foram organizadas seguindo as orientações da análise de conteúdo, estruturadas por Bardin (1970, p. 38) ao entender que esse exercício “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, cuja intenção “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou,

eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

A predominância das dimensões legal-formal, social e escolar emergidas durante o estudo teve o intuito de evidenciar as faces da gestão nas escolas, sendo elas entendidas como organizações complexas, de acordo com Snyders (1997) ao apresentarem internamente redes de relações pelas quais uma formação social reproduz-se a si mesma no esforço de manter sua estrutura e, ao mesmo tempo, as relações pelas quais essa formação social se movimenta, no sentido de negar uma estrutura estabelecida:

A escola [...] é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras.[...]. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate, que ele já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta. (SNYDERS, 1997, p. 105-106).

Nesse caminhar, buscou-se entender a trajetória da Escola Municipal que está localizada em um bairro residencial, quase central, e que teve o seu início no ano de 1950, com cento e dez alunos atendidos em uma sala de aula e funcionando em três turnos. Em 1960 foi construído um novo prédio e a escola passou a atender 350 alunos, nos três turnos. Hoje, a escola apresenta a estrutura física considerada ideal para atender os 400 alunos provenientes das famílias que residem no bairro em que está inserida.

O Centro de Ensino está localizado em um bairro distante e a sua origem está marcada por ser uma organização pública não-estatal, a SIRPHA, que atende às necessidades sociais da comunidade local. No início atendeu a cem crianças em idade pré-escolar, em período integral.

Em 1996, para atender às normas advindas da LDB 9394/96, o Centro de Ensino se organizou como escola e passou a oferecer suas vagas para as séries iniciais, continuando a atender a cem crianças em período integral.

O motivo que determinou a mudança no foco do atendimento no Centro de Ensino é que, naquele momento, a Secretaria Municipal de Educação assumiu a educação infantil e organizou os CEINFs (Centros de Educação Infantil) que passaram a atender crianças em período integral e, desse modo, as crianças atendidas foram encaminhadas

para aquelas instituições. Atualmente, a escola tem como público alvo alunos de primeira a quarta série do ensino fundamental provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo que residem naquele bairro e em bairros próximos.

Ambas as escolas estão marcadas pela necessidade de responder às expectativas da comunidade e têm como ponto de convergência as redes de relações que se estabelecem no espaço escolar que é constituído de sub-culturas, relações e afinidades, retração e negociação, as quais formam um conjunto de práticas que estão constantemente mediando as ações dos dirigentes, professores e demais membros envolvidos com as escolas.

No entendimento de que, ao investigar os elementos e forças condutoras da pluralidade de processos de trabalho que envolve um projeto educativo, nada é imutável, tudo está em movimento e que são construídos com base no processo histórico que é determinado por forças econômicas, políticas, ideológicas e metodologias que mobilizam o cenário pedagógico de acordo com os valores e expectativas de cada época.

Nesse sentido, a Escola Municipal se situa no espaço-tempo em que as decisões políticas foram implementadas, desde de 1950 e concretizadas no processo educativo que reflete as concepções pedagógicas e os valores de diferentes épocas.

O Centro de Ensino se constituiu, em 1993, na ação solidária da organização não governamental (ONG) denominada Sociedade de Integração da Pessoa Humana (SIRPHA).

As ONGs são organizações e associações da sociedade civil que, no Brasil, a partir da década de 1980, passaram a realizar projetos junto a movimentos populares, principalmente na área de promoção social.

Desse modo concretizou-se a tendência mundial em que a sociedade civil passou a se mobilizar em organizações não governamentais (ONGs), passa a assumir compromissos na busca de suprir às necessidades sociais das pessoas de menor poder aquisitivo.

No momento em que o Centro de Ensino implementou o atendimento às crianças, a educação pré-escolar assumia as feições de “educação compensatória”, conforme considera Santos (1999), pois as crianças de baixo nível socioeconômico eram

atendidas pelas instituições públicas não-estatais que assumiam a responsabilidade de suprir carências culturais, afetivas e nutricionais.

A SIRPHA, ao desempenhar uma função social e política naquela comunidade estabeleceu o fato gerador, a partir da necessidade social daquele momento, que levaria a ação de fato à ação de direito, no entendimento de que as ONGs são:

Grupos de pressão que buscam por um lado influenciar e democratizar políticas públicas governamentais para que essas supram da maneira mais extensa possível às necessidades da sociedade e de condições de vida iguais e justas no mundo todo e, por outro, movimentar a sociedade em que estão inseridas, utilizando-se de suas relações de solidariedade, na busca dessa democratização e influência política (GONÇALVES, 1996).

Nesse sentido, a Associação garantiu o desenvolvimento integral daquelas crianças na medida em que buscou suprir suas necessidades físicas, intelectual e social, complementando a ação da família e do Estado, conforme o artigo 29 da LDB 9493/96.

A ação de direito se consolida na legislação educacional, a partir da LDB 9394/96 que, ao indicar os níveis e modalidades de educação e ensino, insere, pela primeira vez na legislação brasileira, a educação infantil como parte da educação básica, definida no Capítulo I, Da Composição dos Níveis Escolares, como: “(a) educação básica: compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio”.

A partir do ano de 1996, houve uma avaliação dos trabalhos prestados pela SIRPHA e, a fim de atender a realidade da comunidade local e por não possuir vagas suficientes para todas as crianças, a escola passou a oferecer vagas somente para as séries iniciais do ensino fundamental. As crianças da pré-escola foram encaminhadas às escolas públicas, conforme, prevê os incisos I e II do Artigo 30 da LDB, que institucionalizou o atendimento das crianças em idade pré-escolar, pelo poder público: “A educação infantil será oferecida: I. Em creches, ou entidades equivalentes, para criança de até três anos de idade; II. Em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”.

A escola, além do atendimento pedagógico desenvolve, em tempo integral, projetos voltados para a musicalização, para o entrosamento da família com a escola, brinquedoteca e oficinas para a confecção de artesanato.

Atualmente, para manterem o Centro de Ensino, foi criada pela SIRPHA outra associação que atua como entidade mantenedora. A manutenção da escola é feita pela Associação e por doações de pessoas consideradas como “Amigas da escola”.

Além das doações, foi acordada com a Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS uma verba destinada para o pagamento dos professores. Essa verba, até o momento da pesquisa, ainda não tinha sido oficializada formalmente, novamente a necessidade do fato gerador, na expectativa de que futuramente se estabeleça como ação de direito.

Para analisar os níveis de autonomia que emergiram com o processo do PPP, no contexto em que as escolas estão inseridas adotou-se, como um dos pilares, o espaço escolar em que se produziu, naquele processo, o movimento que, simultaneamente, negou e afirmou igualdades e diferenças nos saberes e nas práticas adotadas.

É nesta realidade ambígua de movimentos de transformações que não se constituiu só de teoria, nem só de prática, nem só reacionária ou transformadora, mas possível de ser mais ou menos pelo nível de atuação dos sujeitos, é que foram dimensionados os caminhos deste estudo.

A concretização do propósito desta pesquisa exigiu em sua trajetória o suporte consistente que viabilizasse a análise e possibilitasse a explicitação satisfatória das características inerentes ao objeto investigado e que permitisse compará-las em seus contextos e realidades.

No processo de elaboração e implementação do PPP nas duas escolas estudadas e na essência dos registros inerentes àqueles momentos é que se propôs a abordagem qualitativa como mais um pilar para sustentabilidade da análise comparativa entre as duas escolas.

Esta abordagem tem suas raízes com o grande desenvolvimento das ciências sociais e do comportamento humano, no final do século XIX, quando os pesquisadores passaram a questionar o método empírico-analítico, desenvolvido nas ciências naturais, considerado limitado para apreender a complexidade e o significado de objetos de estudo humanos e sociais, em uma dada situação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 23), “[...] os levantamentos sociais têm importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico”.

Na perspectiva desses autores, a abordagem qualitativa se constitui como possibilidade para que o pesquisador imprima a cada interpretação o seu sentido construído na interação com os outros e, desse modo, os estudos qualitativos ganharam o reconhecimento das academias e apoio dos órgãos públicos que passaram a financiar projetos apresentados dentro desta abordagem.

Esses avanços são reconhecidos nas diversas áreas do conhecimento, conforme os apresentam André (1995) ao discutir os avanços de estudos com abordagem qualitativa e suas contribuições para entender o universo complexo que é a escola.

Ao investigar a escola, esses pressupostos oferecem uma epistemologia coerente para se examinar os homens em interação, no seu agir cotidiano, construído pela e na práxis social, no movimento das relações em que, conforme consideram Gamboa e Santos Filho (1995), não há linearidade na produção do real, mas um campo de forças, uma história carregada de tensões que interage como eixo central da compreensão de um real concreto, o qual não se apreende pela passagem, mas pelo movimento superador das contradições.

Desse modo, tem-se como pressuposto que a abordagem qualitativa concretiza-se quando o pesquisador estabelece a interpretação entre cenário da pesquisa, sujeitos e os processos e ações desenvolvidas coletivamente.

Ao investigar ações para a elaboração e implementação do PPP na perspectiva de Glatter (1999), Barroso (1996) e Lima (2001) que consideram a mudança como processo gradativo, o que possibilitou a análise dos avanços dos níveis de autonomia, ao considerar nos âmbitos de decretada e de conquistada no processo do PPP na Escola Municipal e no Centro de Ensino.

Estes níveis foram os pilares que deram sustentabilidade para a análise das redes de relações e ao mesmo tempo produziram as possibilidades de interpretação das mudanças e/ou estabilidades, o *status quo*, expressos no processo de elaboração do PPP.

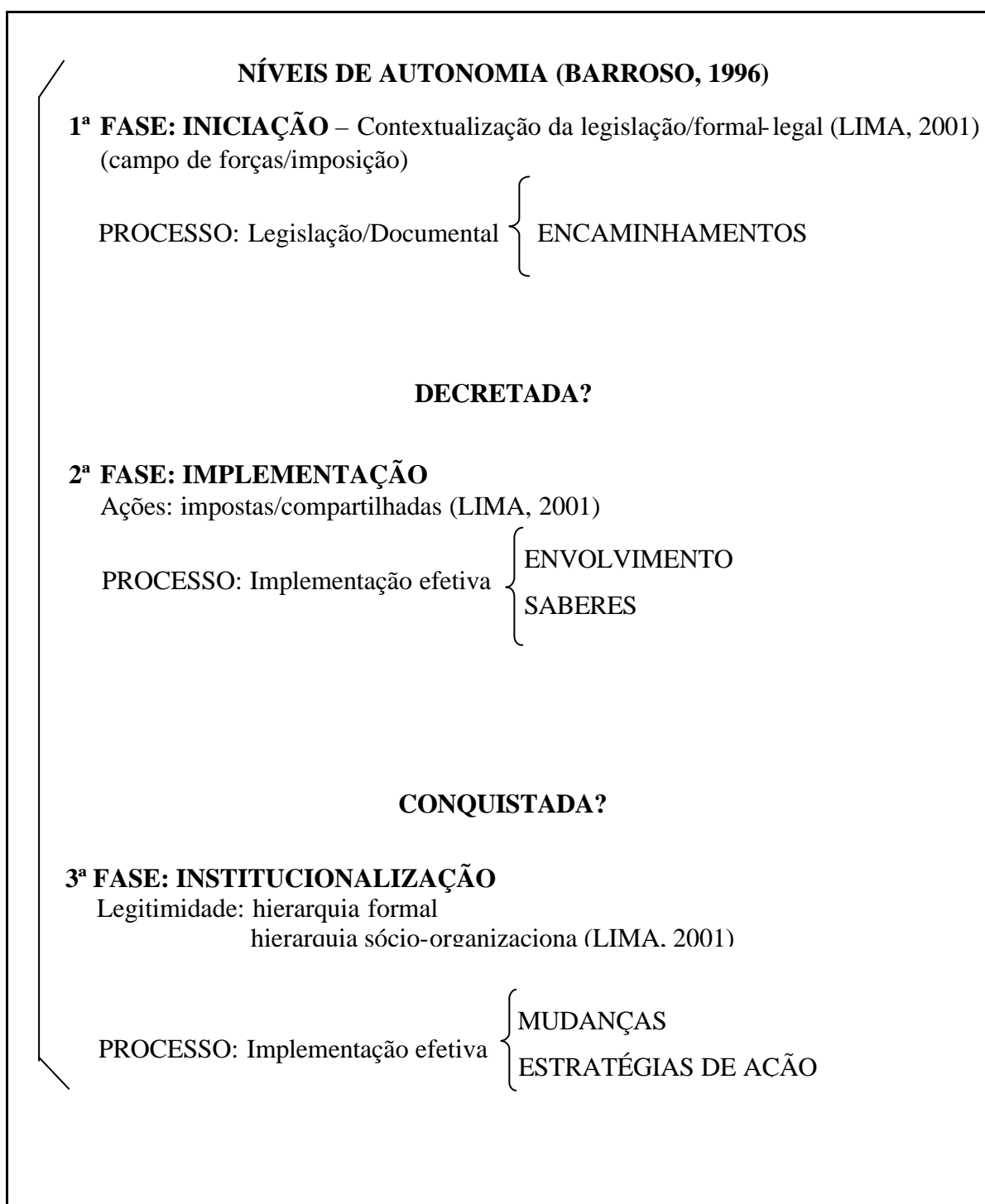


Os movimentos que configuraram o processo do PPP foram estruturados em três fases, seguindo a orientação de Glatter (1992), ou seja, a primeira, denominada de **Iniciação**, tratou-se da pesquisa descritiva em que relata encaminhamentos, a partir de dispositivos legais interpretados para a elaboração do PPP nas escolas estudadas, com a análise de documentos oficiais e relatos de atores envolvidos no processo, de modo a sinalizar os encaminhamentos e pontos relevantes, relatados no depoimento dos professores à primeira questão.

Como segunda fase, intitulada de **Implementação**, foi aplicado o instrumento de pesquisa denominado de questionário com quatro questões a oito professores das séries iniciais (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>), na Escola Municipal e, a quatro, no Centro de Ensino, para registrar os movimentos de envolvimento do docente e de seus saberes no processo do PPP. Para a última fase, chamada **Institucionalização**, foi elaborada uma questão para verificar mudanças ocorridas abordadas, neste estudo, na terceira fase.

Para efeito de visualização foi elaborado a Figura 2 - Estrutura de Ações para o Processo do PPP - como forma de referência para a análise qualitativa do processo de interpretação das redes de relações nas ações desenvolvidas no processo desencadeado nas escolas estudadas.

Figura 2. Estrutura de Ações para o Processo do PPP



Fonte: Adaptado do modelo de Glatter (1999) combinado com os conceitos de autonomia de Barroso (1996) e estrutura formal-legal de Lima (2001).

Conforme o exposto, a Figura 2 mostra a estrutura de ações para o processo do PPP com as fases de iniciação, implementação e institucionalização, assim como as categorias de encaminhamentos, envolvimento e mudanças que possibilitaram análise e interpretação das redes de relações construídas nos processos do PPP.

Além do modelo proposto por Glatter (1999) quanto ao processo de mudança, de Barroso (1996) que sinaliza os níveis para a análise do processo de conquista da autonomia e de Lima (2001) que discute a estrutura formal-legal/envolvimento, outros estudiosos forneceram subsídios para o estudo, dentre eles: Lück (2000), Neves (1995), Resende (1995), Parente e Lück (1999).

## **CAPÍTULO II**

### **ANÁLISE DO PROCESSO DE GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL E NO CENTRO DE ENSINO**

Neste capítulo apresenta-se a trajetória do PPP das duas escolas, sendo a primeira a Escola Municipal seguida do Centro de Ensino, ambas objeto do estudo, que tiveram como suporte para efeito desta análise, os teóricos: Glatter (1999), com as três fases para a elaboração do Projeto associado a Lima (2001), com os tipos de hierarquia legal-formal e hierarquia sócio-organizacional que permeiam o processo em instituições que realizam ações administrativas e pedagógicas e os níveis para a análise da autonomia de Barroso (1996). Esses teóricos permitiram à pesquisadora a ousadia de construir a estrutura teórico-empírica que possibilitou essa análise do processo do PPP das escolas, a partir da predominância das dimensões legal-formal, social e escolar que emergiram dos depoimentos dos professores.

#### **2.1 PRIMEIRA FASE: INICIAÇÃO**

Esta fase é caracterizada como o momento em que se busca dar respostas às investigações sobre a condução do processo pelos diretores, a partir da questão: **QUE ENCAMINHAMENTOS FORAM EXPLICITADOS DURANTE A ELABORAÇÃO DO PPP?**

Os encaminhamentos para o PPP conduzidos pelos diretores partiram da dimensão legal-formal com o resgate de documentos oficiais que deram origem aos procedimentos e que foram examinados, a seguir:

#### A) DIMENSÃO LEGAL-FORMAL

A análise da trajetória do processo do PPP é iniciada com a dimensão hierárquica legal-formal com o resgate dos documentos oficiais que orientaram tais procedimentos, confrontados com a realidade cotidiana das escolas, representada pela Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e Pareceres, dentre outros documentos que nortearam as ações para a mobilização e realização do PPP.

Ao examinar o PPP de cada escola defronta-se com a dimensão legal-formal, em que o processo de mobilização teve como referência o princípio expresso na Constituição Federal de 1988 que instituiu a “gestão democrática do ensino público” contido no inciso VI do Art. 206 e de ser sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que reitera o princípio constitucional no Artigo 14, ao estabelecer que:

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

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

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

Os incisos I e II do artigo 14 da LDB deixam claros os princípios norteadores das normas de gestão democrática com a elaboração do PPP, com a participação da comunidade escolar.

No Art.15, a LDB trata da autonomia da escola, quando define:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observando as normas gerais de direito financeiro público.

Esse caminhar pelas orientações legais e formais permite reflexões a respeito da tendência dos gestores (diretores) às mudanças de posturas no sentido de romper com o modelo tradicional centralizador para poder compreender e atuar na realidade, pois a perspectiva de autonomia que a Lei preconiza propõe um novo padrão de política, planejamento e gestão, tanto do ponto de vista da escola, como do sistema de ensino.

Observa-se que os encaminhamentos para o PPP se caracterizaram nos estudos de Lima (2001) sobre a hierarquia legal-formal ao se ter as bases para o prosseguimento do processo com as ações expressas pelo CEE/MS, via do Parecer 373/97, que traz a interpretação dos artigos 23 e 24 da Lei 9394/96 e que passou a orientar os sistemas de ensino sobre a necessidade da elaboração ou reelaboração do Regimento Escolar, da Proposta Pedagógica (PPP) e do Plano Anual da Escola.

Esses encaminhamentos, uma vez mediados pelo Conselho Estadual de Educação – CEE – junto às escolas, podem ser entendidos de acordo com Barroso (1996) como meios tênues para a busca da descentralização pedagógica e como possibilidade para o exercício e conquista de níveis autonomia. Também são entendidos como instrumentos de regulação, na medida em que o PPP passou a ser exigido pelo CEE/MS como um dos documentos necessários para que a autorização de funcionamento fosse concedida às mesmas.

Ressalta-se que o CEE/MS é o órgão responsável pela inspeção das escolas, independente de suas naturezas, pois a legislação regulamenta o seu funcionamento dentro de parâmetros iguais, conforme é estabelecido nos incisos I e II do artigo 209 da Constituição de 1988: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

Assim, a regulamentação e as orientações fornecidas pelos órgãos oficiais de educação para as escolas dos sistemas de ensino público e privado constituiu o PPP como o documento de ação deliberada. O entendimento a respeito do PPP é explicitado por Vasconcelos (1999, p.169):

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.

É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O autor esclarece que o projeto pedagógico da escola significa uma ação política, na medida em que está intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses coletivos. É político no momento em que estabelece o compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica, registra a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola.

Vasconcelos (1999) explicita que os educadores, ao optarem pelo caminho legítimo da participação, numa perspectiva democrática, não devem perder de vista que esta pode representar tanto uma simples reprodução de objetivos previstos em determinado momento, como também pode estabelecer um processo de transformação mais amplo, consciente e comprometido com a necessidade de mudança, tendo como base o esforço de cada um, a partir de um processo de tomada de decisão, no entendimento de que a efetivação integral de uma proposta de mudança, nesse caminhar de raciocínio, é um processo lento e gradativo.

No caminhar do exercício teórico da hierarquia legal-formal para o exercício da autonomia a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou, em 29/01/98, o Parecer do Conselho da Educação Básica - CEB 04/98 - que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. A proposta apresentada pelo documento considera que o princípio da flexibilidade e descentralização de ações deve ser sinônimo de responsabilidades compartilhadas em todos os níveis, ou seja, o Parecer (CEB 04/98, p.2) deixa claro que:

Ao definir suas propostas pedagógicas [PPP] e seus regimentos, as escolas estarão compartilhando princípios de responsabilidade, num contexto de flexibilidade teórico/metodológico de ações pedagógicas, em que o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos processos educacionais revelem sua qualidade e respeito à equidade de direitos e deveres de alunos e professores.

Assim, ao examinar esses dispositivos legais apresentados com seus respectivos incisos e artigos expressos na Constituição, LDB e Pareceres, entre outros que fizeram parte da dimensão legal-formal, em conformidade com os estudos de Lima (2001),

Barroso (1996) e Glatter (1999), o PPP acha-se inserido nessa racionalidade legal em que passou a ser entendido como uma das possibilidades para se consolidar os princípios normativos, não apenas por se constituir numa solução considerada democrática, mas também por razões políticas, de busca pela modernização das estruturas e de controle.

Prosseguindo o raciocínio, focado na dimensão da hierarquia da estrutura legal-formal pode-se resumir que o CEE/MS implementou as orientações para que as escolas desencadeassem o processo do PPP. Desse modo, a estrutura hierárquica legal-formal (LIMA, 2001) apresenta possibilidades de avanços na trajetória para a gestão democrática, mas – ao mesmo tempo - consolida meios para a regulação, porque:

- a) Os artigos Primeiro e 206 da Constituição Federal de 1988 e os artigos 12, 13 e 15 da LDB 9394/96 concebem a autonomia na escola e os princípios e orientações de como processar a gestão democrática, nas instâncias federal, estadual e municipal. As escolas, ao receber as orientações passaram a se organizar e a sistematizar ações para a realização do PPP, como terceira instância.
- b) Quanto à natureza organizacional das escolas, tem-se que a estrutura legal-formal expressa nos artigos 209 da Constituição Federal de 1998, isto é, que trata da concessão, autorização e avaliação do ensino como condição para o funcionamento das escolas que combinado com os artigos 21, 29 e 30 da LDB 9394/96, inclui a Educação Infantil como nível da Educação Básica, trata dos critérios para o atendimento das crianças, o modo de organização e oferecimento. Logo, se as escolas não cumprirem as determinações previstas, ficam sujeitas a penalidades.
- c) Quanto ao artigo 61 da LDB, o mesmo reforça as condições de execução do PPP, pois o educador, ao participar do projeto educativo nas escolas, ao atender aos artigos 12, 13 e 15 da mesma Lei, tem a possibilidade de unir o teórico com a prática, mediante a capacitação em serviço.



Ao examinar o PPP das duas escolas investigadas, tanto o da Escola Municipal como o do Centro de Ensino, fica evidenciado que elas se mobilizaram no sentido de atender à legislação, para implementar um processo participativo, cujas ações partiram do entendimento de que era o momento de articular e envolver toda a comunidade escolar, conforme consta no PPP de ambas.

a) Na Escola Municipal, de acordo com os registros do documento, a comunidade escolar recebeu o comunicado com a pauta da reunião em que destacava a importância daquele momento e a necessidade da participação de todos. As ações concretas aconteceram a partir do apoio técnico fornecido pela SEMED e se constituiu no momento do envolvimento de toda a comunidade escolar, tendo em vista elaborar o diagnóstico da escola e, a partir da realidade constatada, ao estabelecer metas e ações futuras.

Desse modo, os professores e o “corpo técnico” discutiam sobre o tema, elaboravam questionários e, em outro momento, tabulavam as respostas seguindo as orientações recebidas; os resultados apontados pelas respostas dos questionamentos serviram de base para estruturar as linhas de ações futuras.

O apoio técnico fornecido para a construção do PPP organizou o material produzido pelos encontros e deu forma ao documento que partiu do histórico da escola que tem como missão “Formar cidadãos críticos e conscientes; a melhoria das condições educacionais da comunidade, realizando um trabalho de equipe, participativo e integrado; assegurar o ensino de qualidade garantindo o acesso e a permanência do aluno na escola” (PPP, Escola Municipal, p. 7).

O documento registrou a missão da escola que está pautada nos valores da instituição que tem como princípios o respeito pelo indivíduo; a “excelência” que, de acordo com o exposto no PPP, se constitui na modernização da gestão escolar para assegurar o ensino eficaz e contribuir para a melhoria das condições da população; a participação e o envolvimento dos pais no dia a dia da escola, a partir da sensibilização dos alunos.

Os profissionais que compunham o apoio técnico fornecido pela SEMED orientaram sobre como estruturar o PPP, destacando, como objetivos estratégicos:

melhorar o relacionamento com os alunos, pais e a comunidade; modernizar a gestão escolar; elevar o desempenho escolar dos alunos.

b) No Centro de Ensino, com a criação da escola e as exigências do CEE quanto à necessidade de apresentar, para a autorização da mesma, o PPP, houve a mobilização da equipe pedagógica no sentido de atender àquele momento.

O PPP registra que a direção, no primeiro momento, mobilizou as professoras para participarem da elaboração do documento e que diante das dificuldades quanto aos conhecimentos necessários para o processo do PPP, a diretora passou a coordenar estudo, o que foi registrado como um marco para o crescimento pedagógico da escola, pois a partir do diagnóstico realizado e com a participação de toda a equipe escolar, estruturaram-se os projetos a serem implementados na escola, delineados dentro da concepção de ensino progressista, conforme o documento.

No segundo momento, os rumos para elaborar o PPP foram traçados e, então, buscou-se o envolvimento dos pais de alunos e demais funcionários da escola. Os pais participaram da fase da elaboração do diagnóstico da escola quando responderam a um questionário que tinha o propósito de identificar o perfil das famílias dos alunos e o nível de envolvimento e aceitação do trabalho desenvolvido até aquele momento.

Também, acha-se registrada a satisfação dos pais com o atendimento e ensino que a escola vinha prestando e, que “fariam de tudo para colaborar com as professores nas propostas de melhorias”.

Igualmente, constata-se no registro do PPP que aqueles pais, na sua maioria, apresentavam um nível de instrução muito baixo e, em grande parte, desempregados ou vivendo de trabalhos informais, assumiram, junto com a escola, o compromisso de buscar melhorias no ensino de seus filhos.

No momento da pesquisa o PPP já era o instrumento legal-formal, pois havia sido estruturado, redigido e aprovado pelo CEE/MS. Para efeito de esclarecimento com a pesquisa *in loco* foram extraídas e organizadas partes do conteúdo do PPP que registra:

- a) O perfil docente: as educadoras residiam nas proximidades, permaneciam o dia todo na escola, sentiam a necessidade de cursos periódicos e a maioria ainda não cursaram uma faculdade.

- b) Recursos disponíveis: a escola possuía dificuldades para adquirir material pedagógico, não adotava livro didático, contava com um pequeno acervo de livros infantis, paradidáticos e uma gibiteca; possuía uma brinquedoteca.
- c) Necessidades: jogos matemáticos, mapas, globo, tv, vídeo, computador, impressora, bandinha, mais uma recreadora e o término do prédio da escola.

Na estrutura do PPP está presente a filosofia humanista da instituição que tem como missão abrir portas para a cultura, como também auxiliar o educando no seu desenvolvimento moral em relação a si próprio e ao próximo.

Além das finalidades da instituição e dos objetivos, três projetos de ensino foram estruturados e anexados ao PPP, com vistas a alcançar as metas propostas: “Brincar é preciso”, com propostas de melhorias na brinquedoteca e a estrutura de atividades recreativas; “A ação da música sobre a alma”, proposta para um trabalho de musicalização para as crianças e a organização da bandinha; “Família e escola unidas na ação de educar”, atividades com a participação da família dos alunos. Os projetos estão contidos nos anexos do PPP.

Para atingir as metas dos projetos de ensino foi proposto que as ações educativas passassem a ser estruturadas tendo como referencial os teóricos Piaget e Vigotsky, pois consideraram que era preciso “seguir um novo paradigma educacional” e concluíram, em relação à proposta pedagógica a ser implantada, com a seguinte frase: “Pensando assim [...] uma nova postura político-pedagógica, através de uma proposta educacional diferenciada de aprender a aprender. Eis aí nosso desafio!” (PPP, Centro de Ensino, p. 20).

### **Nas duas escolas**

O PPP foi elaborado tendo em vista a estrutura legal-formal estabelecida para a gestão das escolas tendo como pano de fundo o compromisso de articular o princípio de democratização contido na LDB 9394/96 que tem como eixo norteador não apenas a perspectiva de democratização da sociedade, mas também a de promover a gestão de

processos, em que a proposta para a elaboração do PPP foi apresentada para as escolas como documento legal-formal, porém o CEE/MS manteve o controle via fiscalização.

Pode-se entender que a descentralização ocorreu no sentido que houve a transferência de responsabilidade de tomada de decisão nas instâncias federal, estadual e municipal, decorrente das mudanças do Estado brasileiro, pois ao mesmo tempo, o Estado incorpora a preocupação no sentido de modernizar as suas estruturas e os seus instrumentos de controle, de sorte a tornar-se mais eficiente e mais eficaz na prestação de serviços públicos.

Logo, os princípios de gestão, pautados na democratização, ao trazer à tona a temática de descentralização na agenda de mudanças inserem-se, ainda, no processo de redefinição do papel do Estado ante a crise enfrentada pelos sistemas de ensino. Essa redefinição seria acompanhada de um movimento de desburocratização, uma vez que a existência ou fortalecimento da burocracia está associado à centralização. Mas, como todo movimento social, está sujeito a contradições. A contradição evidenciada na educação brasileira não invalida, portanto, o movimento, apenas registra um aspecto natural do mesmo. A polarização Estado *versus* mercado, situada em um quadro de reforço à idéia de Estado mínimo, conduz a crítica às políticas centralizadoras (LÜCK, 2000).

Nesse contexto, o funcionamento das escolas tende a avançar, na medida em que, para se ajustarem às propostas contidas na legislação, as escolas estariam aderindo à lógica de mercado, conforme considera Barroso (1996). Essa lógica de mercado consiste na competição e concorrência entre as escolas, o que definiria padrões para mensurar os resultados. Padrões, estes, pautados na qualidade, eficácia e eficiência de cada escola.

Nessa perspectiva, as escolas estão sendo geridas para atender a essa lógica de mercado que elas passam a conquistar espaço para elaborarem e implementarem propostas educativas que atendam à necessidade desse mercado e as orientações do Estado que preserva o controle sobre o sistema educativo.

De acordo com o autor, espera-se que as escolas melhorem a sua eficiência tanto externa, quando os resultados são dimensionados com referência ao serviço da economia do país, como interna, de modo que os resultados justifiquem o dinheiro que é investido nelas.

Ainda, do ponto de vista político, pode-se entender que a perspectiva de retirar as responsabilidades do Estado no que diz respeito à dimensão pedagógica, simultaneamente, aumentaria a eficiência das escolas e a qualidade no sistema educativo. Nesta situação apresenta-se postura contraditória, pois na medida em que o Estado incentiva a lógica de mercado, ao mesmo tempo não confia totalmente nela e, nesse sentido, apresenta os dispositivos legais na perspectiva de garantir o controle da qualidade que parece estar associada à concessão de autonomia das escolas.

Essa postura é esclarecida por Barroso (1998, p.11) na medida em que: “O Estado devolve (para as escolas) as táticas, mas conserva as estratégias, ao mesmo tempo que substitui um controle direto, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controle remoto, baseado nos resultados”.

Assim, de acordo com o autor, ao examinar o princípio de descentralização contido na proposta da legislação para que a escola elaborasse o seu PPP e os encaminhamentos para execução, confrontando com as duas escolas estudadas, constata-se que, ao conceder a possibilidade de autonomia o sistema estabeleceu um espaço com uma mão e, ao mesmo tempo, tirou o espaço com a outra quando determinou critérios e delimitou tempo para a execução do processo. Pode-se afirmar que o princípio adotado não foi o da democratização, mas o de racionalidade no emprego de recursos e de tempo.

Esse procedimento contribuiu para que a proposta de descentralização não resultasse de reivindicações ou necessidades apresentadas por parte dos responsáveis pelo trabalho educativo na própria escola, pois a forma verticalizada, isto é, do nível central para a ponta do sistema, embora pretenda a descentralização do processo de execução das atividades da escola, o que continua ocorrendo é a centralização das decisões e o controle dos resultados a serem alcançados em que os mecanismos de avaliação e a sistematização de distribuição dos recursos financeiros evidenciaram a fragilidade da descentralização pretendida, o PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola – na Escola Municipal evidencia essa realidade.

A pesquisa prossegue com a análise e foca os depoimentos dos professores que foram os agentes que se envolveram com a realização do PPP, sob a coordenação dos diretores de cada escola, em que foi evidenciada a dimensão escolar.

Esses depoimentos foram organizados e sistematizados de acordo com as evidências focadas na predominância da dimensão escolar que emergiu das respostas à questão, objeto de análise.

## B) DIMENSÃO ESCOLAR

Nesta dimensão tem-se as formas de encaminhamentos expressas pelos professores das escolas investigadas.

### a) Na Escola Municipal

**A direção da escola reuniu-se com o corpo docente, pessoal administrativo e a associação de pais e mestres. Foram discutidos os problemas e o currículo escolar visando um ensino de melhor qualidade.**

**Foram elaboradas várias reuniões, respondi questionário como mãe.**

**Primeiro foi feita uma reunião com todos que trabalhavam na escola, sobre a proposta que tinham recebido da SEMED. Outras reuniões se seguiram.**

**Eu, professora de Educação Física, estou nesta escola apenas há seis meses. Não participei diretamente no projeto político pedagógico, na construção do mesmo. Fomos informados no início do ano letivo sobre a proposta e seu direcionamento. O que dá andamento nas ações da escola é o PDE.**

**Através de reuniões com professores e discussões sobre o tema. Já faz um bom tempo, hoje os outros projetos, como o PDE, tomaram corpo no dia a dia da escola. Participamos de reuniões com a direção e o corpo técnico. Respondemos questionários, cujas respostas foram tabuladas.**

Os depoimentos revelam que a forma de apresentação para o encaminhamento que foi a comunicação ampla para a comunidade escolar com a finalidade de participar do PPP. Isso ocorreu porque a direção contou com o suporte técnico da própria Secretaria de Educação do Município, que dispunha de formulários próprios com as orientações para a

execução, inclusive a indicação de bibliografias/referências para a direção e a equipe técnica da escola e, ainda, o acompanhamento permanente durante o processo que ocorreu, via **reunião**.

A **reunião**, como recurso utilizado pela direção da escola para a introdução do processo de trabalho, é entendida como grupo operativo que foi utilizada para a mobilização de um conjunto de pessoas com objetivos comuns, segundo Bleger (1998), que permite a aprendizagem, porém sem deixar transparecer mudanças na conduta no sentido de assumir papéis de envolvimento e comprometimento.

O mesmo autor conceitua o grupo como “um conjunto de indivíduos que interagem entre si compartilhando certas normas em uma tarefa” (1998, p. 101). As normas e as tarefas eram determinadas para a direção da escola pela equipe técnica da SEMED, que transferiu para os professores caracterizando, assim, a cadeia de hierarquia legal-formal (Lima, 2001), que consiste na delegação regulamentada de autoridade.

Assim, o princípio da democratização contido na legislação que, de acordo com Lück (2000) possibilita o processo de descentralização, não se insere no contexto da Escola Municipal, mas tem-se que a gestão se caracteriza pela desconcentração que, segundo Bullock e Thomas (1997) consiste na delegação de tarefas que são regulamentadas pela autoridade, porque mantém as escolas tuteladas mediante o estabelecimento de diretrizes e normas e o controle na prestação de contas e a subordinação administrativa, porém, sem se preocupar com a natureza das instituições.

b) No Centro de Ensino

**Na época da elaboração do projeto político pedagógico eu não fazia parte do quadro de funcionários.**

**O trabalho foi desenvolvido em equipe, no qual cada um deu sua parcela de colaboração. A diretora pedagógica dirigiu o processo.**

**O trabalho foi desenvolvido em equipe, onde houve a participação de todos os professores atuantes...**

**Não participei do PPP da escola porque quando foi elaborado não fazia parte do quadro de funcionários, mas tomei conhecimento desse**

**projeto logo que cheguei aqui. Estamos nos preparando para a avaliação de tudo que deu certo e, também, na busca de propor novas ações.**

O recurso utilizado para os encaminhamentos necessários para a mobilização no processo do PPP se apresentou como **equipe**. Os depoimentos dos professores revelam que houve a participação e a colaboração de todos os professores atuantes naquela época; explicitam, ainda, que os que não faziam parte do quadro de funcionários, naquele momento, tomaram conhecimento do Projeto assim que passaram a fazer parte do quadro de professores da escola.

Observa-se que a estrutura de equipe é um facilitador para avanços na mobilização e envolvimento de pessoas para ações coletivas. Isso está em conformidade com o conceito de Bleger (1998, p. 59) como sendo um momento de ação conjunta e operativa no sentido em que:

[...] o grupo evolui para equipes quando prepara-se para aprender e isso só se alcança enquanto se aprende, quer dizer, enquanto se trabalha”. Esta afirmativa do autor acha-se presente no Centro de Ensino na medida em que o grupo de estudo possibilitou momentos de aprendizagem o que implicou aos integrantes assumirem “determinadas condutas ou papéis (BLEGER, 1998, p.86).

O processo de encaminhamento do Centro de Ensino corrobora os estudos de Neves (1995) ao explicitar que com um processo intencional, flexível e, ao implementar responsabilidades compartilhadas, os diferentes graus da autonomia passaram a ser reconhecidos em “uma agenda de mudanças”. Porém, não fica evidenciada, explicitamente, nos depoimentos dos professores, a comunicação com a comunidade escolar. Isso porque a direção da escola utilizou, naquele momento, o espaço escolar para proporcionar a formação em serviço de seus professores, dotando-os de conhecimentos teóricos necessários. O processo se deu com a execução de trabalhos em sistema coletivo, sob a forma de equipes, que estudaram e elaboraram seus próprios instrumentos para a operacionalização do PPP.



### c) Nas duas escolas

Pode-se perceber que a primeira fase do processo de elaboração do PPP nas escolas investigadas foi marcada pelas dimensões legal-formal e escolar, em que, nas respostas dos professores pode-se constatar o movimento que alterou o sentido e a concepção da relação escola/sociedade, o que exigiu um esforço especial da gestão escolar no sentido de organizar a escola, articular competências, recursos e processos com vistas à implementação da experiência de superar as limitações inerentes ao processo do PPP.

Essa mobilização foi evidenciada nas escolas investigadas, porém em modalidades de encaminhamentos diferenciadas, em que a Escola Municipal com suporte técnico de forma tutelada, enquanto o Centro de Ensino efetivamente se mobilizou e estruturou encaminhamentos gerados pela própria equipe.

Também, os resultados dos encaminhamentos determinaram os avanços para que o grupo se estabelecesse como membros de reunião ou como **equipe**, o que dependeu do nível de envolvimento e do procedimento dos integrantes com gradativo comprometimento – imediato e/ou em processo.

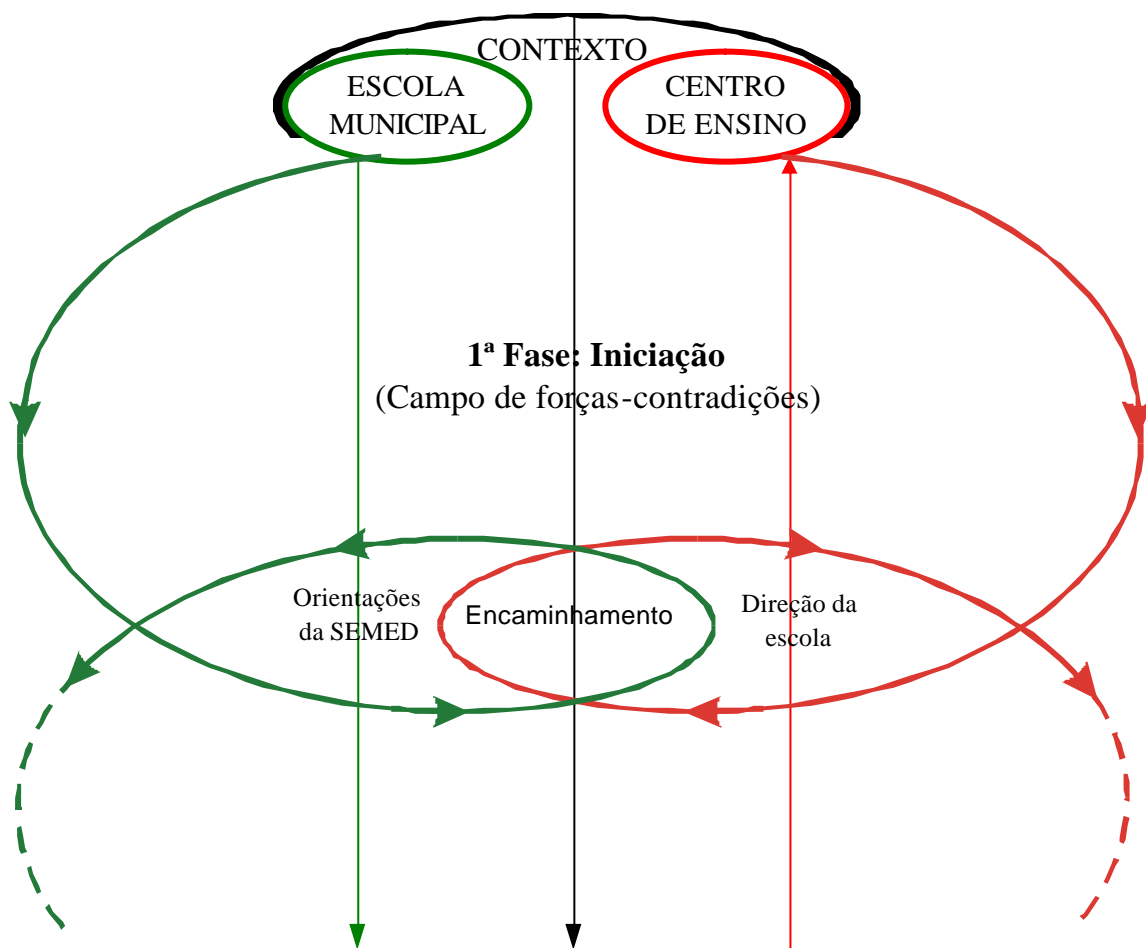
Tanto a Escola Municipal quanto o Centro de Ensino encaminharam o processo de trabalho a partir do método de grupo operativo, na medida em que se reuniram em torno de objetivos, problemas, recursos e conflitos que foram estudados e considerados pelo grupo como trabalho para atender a elaboração do PPP.

Assim, nas duas escolas investigadas, a partir dos **encaminhamentos** para o processo do PPP, instituiu-se, nos discursos, a urgência de mobilizar toda a comunidade escolar para responder a proposta e os direcionamentos fornecidos pelo Conselho Estadual de Educação, pois a legislação criou o facilitador institucional que conferiu a legitimidade do processo, permitindo, aos atores (docentes) envolvidos, o fundamento legal para, a partir dos direcionamentos legais, estabelecer a possibilidade de “desconstruir os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas” e, então, ao confrontá-los com as estruturas existentes em cada escola, negociar os mecanismos/estratégias que possibilitassem o exercício da participação e, assim, consolidar o primeiro nível de análise da autonomia, adotado neste trabalho, a “autonomia decretada” (BARROSO, 1996).

Entende-se, com o estudo, que a idéia de possibilidade estava implícita na viabilidade de articulação de mecanismos facilitadores para o grupo operativo (reunião e equipe) que poderiam levar os atores envolvidos naquele processo a transformarem o ideal da autonomia em ação política, representada pelo PPP da escola, e no compromisso com a formação do docente em serviço, a ser complementada pela ação pedagógica com a fase da implementação, reforçando o entendimento de Vasconcelos (1999) sobre o PPP.

A Figura 3 procura expressar a primeira fase do processo do PPP, no momento em que a Escola Municipal e o Centro de Ensino se mobilizaram para encaminhamentos necessários para a elaboração do documento.

Figura 3. Primeira fase do processo do PPP



Ao visualizar a Figura 3, tem-se que as escolas tiveram encaminhamentos diferenciados para desenvolver o plano de ação, apesar de terem a mesma estrutura formal-legal e do exercício da autonomia, ou seja:

a) Na Escola Municipal, o encaminhamento se deu via orientação da SEMED, conforme estudos de Lima (2001), confirmando a hierarquia formal da unidade superior que atua do âmbito externo ao interior da escola.

b) No Centro de Ensino, há a hierarquia sócio-organizacional no que diz respeito ao encaminhamento em que o nível hierárquico é do superior (dimensão formal-legal) para a dimensão escolar. Porém, o processo se deu no âmbito interno para o externo, havendo maior aproximação da direção com os professores (LIMA, 2001).

Assim, em termos de encaminhamento, pode-se entender que na Escola Municipal existiram instrumentos pré-concebidos como regulamentos, regras, formulários que foram utilizados pela diretora enquanto que, no Centro de Ensino, os procedimentos foram mediados pela diretora e professores que fizeram a interpretação da comunicação formal e, então, elaboraram seus próprios instrumentos para a implementação do PPP.

Assim, em termos de encaminhamentos, as duas escolas foram mediadas pelas diretoras e o nível quanto ao avanço da autonomia frente ao CEE/MS ficou caracterizado como decretado (BARROSO, 1996), expresso pela hierarquia legal-formal (LIMA, 2001), porém com direcionamento teórico-metodológico tendo o suporte técnico diferenciado. Na Escola Municipal o processo foi implementado de forma instrumentalizada com regulamentos, regras e formulários que deram suporte teórico e, ainda, houve o suporte de técnicos da SEMED. Já, no Centro de Ensino o apoio teórico/prático foi construído pela direção e professores, orientados pela legislação por meio de discussões/reflexões e reconstrução dos conceitos expressos para a elaboração do PPP.

Realizada essa primeira fase da trajetória do PPP nas escolas, tem-se a análise da segunda fase denominada por Glatter (1999) de implementação, conforme seção 3.2, abordada, a seguir.

## 2.2 SEGUNDA FASE: IMPLEMENTAÇÃO

Nessa seção apresenta-se a segunda fase, que se caracterizou como o momento da operacionalização e/ou execução do processo com ação pedagógica, que trata do **envolvimento** dos professores na busca dos **saberes**, como forma da preparação para enfrentar as dificuldades na elaboração do PPP, de acordo com as dimensões que emergiram do questionamento, a seguir:

O envolvimento dos professores das duas escolas, no PPP, é identificado nas respostas à questão número dois: COMO FOI O ENVOLVIMENTO DO CORPO DOCENTE NO PPP?

a) Na Escola Municipal

**Foi bastante amplo, tive a oportunidade de conhecer bem profundamente as propostas da escola em que trabalho. Me sinto mais envolvida com o PDE, acho que ele substituiu o PPP.**

**Participando de reuniões, elaboração de perguntas e de todas as vezes que fomos convocadas. As reuniões eram realizadas no período de trabalho e tínhamos que participar.**

**Gosto do envolvimento da direção com todos os colaboradores quando estamos discutindo o PDE, que é o projeto maior do momento.**

**Participei como ouvinte e me interando no dia a dia da escola.**

**No projeto PPP eu participei, mas não tão ativa quanto sou do PDE.**

**Foi um momento que facilitou o nosso envolvimento com a comunidade.**

Ao analisar as respostas constata-se que houve a participação dos professores, com seus **envolvimentos** em formas diferenciadas, ou seja, sem entusiasmo, porque eram convocados e que a maioria é mais ativa na execução do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, que foi outro instrumento técnico de operacionalização de recursos para atender as ações do PPP.

Outras formas de se expressarem mostram que eles, na condição de professores participaram do processo quando “convocados” ou como “ouvinte”, de maneira “bastante ampla”, o que demonstra o quanto a participação, em termos de envolvimento e

comprometimento é fragilizada, isto porque o exercício do processo é de conquista que, para se efetivar, deve ser implementado de forma gradativa para que possa permitir assimilação e processamento numa visão sistêmica, não pontual.

Assim, apesar da participação dos professores como um dos segmentos da comunidade escolar, no momento da implementação do PPP, não se efetivou a participação (NÓVOA, 1999) como movimento construído pelos seus membros, mas como algo realizado operacionalmente atendendo as metas/objetivos quantificados no tempo e espaço, ou seja, houve o reforço quanto à centralização das decisões no âmbito das instâncias superiores e, desse modo, o processo pode ser caracterizado como desconcentração.

A desconcentração passa a ser entendida como a instância estabelecida ante a possibilidade de descentralização da educação que consiste, por certo, em um processo extremamente complexo e, quando se considera a natureza diferenciada das escolas, sob o mesmo fio condutor da legislação (a estrutura hierárquica legal-formal), a complexidade se amplia por tratar-se de estratégias de ação diferenciadas em que o exercício da autonomia no processo do PPP é determinado pelo nível de participação e envolvimento da comunidade escolar.

Em vista disso, só se pode pensá-la em termos graduais e processuais, mediante conquistas sucessivas. Cabe aqui aplicar os princípios da participação propostos por Pedro Demo (1988), no sentido de que participação é conquista. Desse modo, “a descentralização educacional não é um processo homogêneo e praticado com uma única direção. Ela responde à lógica da organização federativa” (PARENTE; LÜCK, 1999, p.7).

Diante da análise do PPP e dos depoimentos dos professores pode-se afirmar que, na Escola Municipal, o documento significou o envolvimento temporário dos professores na gestão da escola para que as determinações da SEMED fossem implementadas e a legislação, cumprida.

b) No Centro de Ensino

**Quando iniciei o meu trabalho, aqui na escola, tive livre acesso ao consultar o PPP, com total autonomia para discutir, nas reuniões pedagógicas, como fazer para cumprir algumas propostas. Estudamos muito para implantar a concepção pedagógica estruturada no PPP da escola”.**

**As propostas e idéias iam surgindo, através dos textos que a diretora pedagógica trazia e estudávamos juntas, toda a equipe. Assim, o Projeto ia se tornando realidade. A cada dificuldade surgida, novas propostas eram apresentadas.**

**Através de pesquisas e estudos as propostas iam surgindo, superando as dificuldades existentes.**

**Mesmo não participando da elaboração do PPP, tive total autonomia para adaptações relacionadas com o método de ensino.**

Os depoimentos dos professores do Centro de Ensino demonstraram que os **encaminhamentos** para a operacionalização e execução do processo de elaboração do PPP levaram ao envolvimento gradativo e comprometido da equipe pedagógica, na medida em que houve a mobilização para estudos que possibilitaram a formulação e apresentação de propostas no sentido de estruturar aquele documento.

Com base nos depoimentos pode-se perceber que no Centro de Ensino, de acordo com Gutierrez e Catani (1998), houve a participação e o envolvimento da equipe de professores naquele processo porque a diretora abriu espaço para a tomada democrática de decisões, ao confrontarem o que propunha a legislação com as estruturas da instituição escolar e, assim, ao superarem as contradições entre o proposto e a aplicação prática naquela realidade (Barroso, 1996), pois, de acordo com Gutierrez e Catani (1998, p. 62):

Participar significa que todos devem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade, ou seja, participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo.

Assim, foram apresentadas as condições, de acordo com as características de cada instituição e os normativos apresentados pelo CEE/MS, para o **envolvimento** e a **participação** da comunidade escolar na busca de realizar um projeto comum.

A questão sobre o **envolvimento** dos professores tem desdobramentos na questão número quatro para se conhecer a **preparação** e as **dificuldades** enfrentadas, a seguir, a questão três: COMO FOI A PREPARAÇÃO E O ENTENDIMENTO DO PROFESSOR PARA O ALCANCE DAQUELE TRABALHO?

Os depoimentos dos professores das duas escolas a respeito da **preparação para** o processo do PPP foram assim expressos:

a) Na Escola Municipal

**Fui preparada na universidade, onde participei das aulas de Currículos e Programas, que me proporcionaram o conhecimento para desenvolver aquele trabalho.**

**Quando o PPP foi feito, eu já estava cursando a universidade, era acadêmica em pedagogia e já tinha consciência da importância do documento.**

**Achava que era preciso um maior envolvimento e conscientização da comunidade, pois a escola tem que funcionar tendo como prioridade o aluno e o aluno vem da comunidade.**

**É pena que o PPP ficou esquecido, hoje temos outros projetos em andamento.**

**Quando cheguei o processo já estava avançado, foi passado tudo que estava sendo feito para eu me interar do assunto. Foi muito bom ver o bom trabalho realizado pelos colegas.**

**Em outra unidade, sim. Sessões de estudos e reuniões pedagógicas eram realizadas e estava presente em todas elas.**

**Através das reuniões para repassar os encaminhamentos para o trabalho.**

**Sim, na época discutíamos muito, inclusive com a comunidade.**

Os depoimentos dos professores investigados não consideraram o *locus* da escola como o espaço responsável pela mobilização dos **saberes** necessários para a **preparação** na elaboração do PPP, pois a formação universitária é citada por dois professores como a responsável pelo subsídio dos conhecimentos necessários para aquele processo e, o depoimento que faz referência àquele momento na escola, considerou as reuniões como o recurso utilizado para serem repassados os encaminhamentos da SEMED, que eram discutidos e compartilhados com os pais dos alunos.

Tendo como perspectiva, o nível de análise da autonomia proposto por Barroso (1996), ou seja, autonomia decretada, tornou-se necessária a investigação, a partir dos depoimentos dos professores da Escola Municipal, quanto ao nível de dependência daqueles profissionais da SEMED em relação ao que se devia fazer.

Ao analisar o alcance das relações estabelecidas entre direção, professores, pais e alunos, utiliza-se os níveis da construção da autonomia, com características mencionadas e defendidas por Lück (2000, p. 24-26):

Autonomia é um processo de mão dupla e de interdependência pois, na escola pública, a autonomia da escola se constrói mediante o entendimento recíproco entre dirigentes do sistema de ensino e a comunidade escolar. Não se trata, portanto, de um processo de repartir responsabilidade, mas de desdobrá-las, ampliando-as e compartilhando-as.

Nesse sentido, a Escola Municipal, ao divulgar e envolver a comunidade escolar, em torno da proposta e dos encaminhamentos fornecidos pela SEMED para a elaboração do PPP possibilitou mecanismos de participação e o envolvimento de todos no interesse de discutir a situação escolar, elaborar o diagnóstico da escola e, a partir da realidade constatada, propor ações futuras.

Desse modo, a **autonomia decretada** passa a ser o resultado da articulação e do equilíbrio de forças de diferentes influências que se afirmaram como a expressão da unidade social, representada pela escola, na medida em que a direção e os professores, ao desenvolverem a proposta para a elaboração do PPP, passaram a discutir a aplicação dos encaminhamentos que foram estabelecidos pela SEMED.

Ao examinar o documento do PPP constata-se que na escola, a partir do momento em que eram apresentados os encaminhamentos da SEMED, a comunidade escolar se mobilizava em torno de um objetivo comum. Pode-se afirmar que a escola buscou traçar o seu destino sem perder de vista que a mesma pertence a um contexto maior, o sistema municipal de educação. Assim, aquele momento se caracterizou como “o resultado do equilíbrio da forças numa determinada escola, entre os diversos detentores de influência (externa e interna)” (BARROSO, 1996, p. 186).



b) No Centro de Ensino os depoimentos sobre a **preparação** para a participação foram os seguintes:

**Na época da elaboração do PPP, eu trabalhava em uma escola particular, onde tive a oportunidade de participar de um encontro cujo tema era o PPP. Cursava faculdade e lá também tive acesso a alguns esclarecimentos.**

**Sim, porque no início não havia um projeto político. Sentimos muitas dificuldades. No começo o trabalho era vago, quando ouvíamos falar em PPP e passamos a estudar juntas sobre o que consistia aquele documento percebemos que ele era necessário para fundamentar nossos objetivos pedagógicos e dar um rumo novo para a escola.**

**Quando começamos a estudar sobre o PPP sentimos que o trabalho que realizávamos era insuficiente. Notamos que era necessário estruturar naquele documento o que queríamos realizar na escola. O trabalho em equipe foi fundamental, dedicamos muitas horas de nossos sábados.**

**Nas escolas em que trabalhei sempre encontrei os PPP prontos, mas hoje, cursando a faculdade de Pedagogia, estou tendo maiores esclarecimentos e preparação para entender todo o planejamento participativo. Agora, no momento da reelaboração do PPP, conforme a proposta da direção, acredito que poderei colaborar.**

As professoras que responderam aos questionamentos e que participaram da implementação tiveram desafios a enfrentar, iniciando com a necessidade de conhecer e entender o que era e qual o papel do PPP no cotidiano da escola e, então, como expressam os depoimentos, passaram “a estudar juntas sobre o que consistia aquele documento” e que houve a conscientização por parte dos educadores daquela escola, na medida em que perceberam que aquela era a oportunidade “para fundamentar os objetivos pedagógicos e dar um rumo novo para a escola”, pois constataram, a partir do diagnóstico da realidade da escola e dos estudos, a necessidade de estruturar, formalmente, as metas que ampliariam a concepção pedagógica, traduzida nas ações propostas pelos projetos de ensino anexados ao PPP da escola.

As duas professoras que não faziam parte do quadro funcional na instância da elaboração do PPP sinalizam a formação acadêmica como facilitadora para a elaboração de saberes na **preparação** do PPP em outras instituições e, no entendimento de como atuar no planejamento participativo, na medida em que, ao se integrarem como docentes, passaram

a utilizar o PPP como referência para o planejamento das atividades pedagógicas e, também, se integraram à equipe a partir dos estudos coletivos, pois a direção da escola já estabeleceu o momento para a avaliação e reelaboração do PPP da escola.

Nesse sentido, saberes foram confrontados e as equipes de estudos sobre as etapas a serem seguidas possibilitaram a eles estruturarem o conhecimento teórico sobre planejamento e estratégias para a participação coletiva.

b) Nas duas escolas

Percebe-se que as diretoras, nas duas escolas, tiveram que conduzir o processo na medida em que, ao desconstruir os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, estabeleceu-se o nível da autonomia decretada, conforme Barroso (1996).

Outras evidências encontradas nas escolas foram os tipos de hierarquia apontados por Lima (2001) no sentido de que o CEE/MS deliberou as condições para a execução do PPP, na Escola Municipal consolidou-se a hierarquia legal-formal com a atuação direta da SEMED nas determinações e encaminhamentos para a direção, que convocou e desencadeou o processo e os professores que se fizeram presentes e cumpriram as determinações de acordo com os avanços de cada etapa, enquanto que, no Centro de Ensino efetivou-se a hierarquia sócio-organizacional, na medida em que a direção da escola – no primeiro momento – mobilizou os professores para o entendimento do processo de elaboração do PPP e, então, detectaram as dificuldades, estudaram, elaboraram seus próprios encaminhamentos e, ao superar o senso comum, aliaram aquela proposta aos interesses e necessidades da instituição escolar.

A fase de **implementação** com relação aos **saberes** necessários vislumbra, para o avanço dos processos, da questão número quatro: QUE DIFICULDADES FORAM ENCONTRADAS DURANTE A SUA PARTICIPAÇÃO NO PPP?

As **dificuldades** encontradas nas duas escolas, objetos deste estudo, foram evidenciadas nos depoimentos dos professores, a saber:

a) Na Escola Municipal

**A aceitação dos alunos e dos próprios funcionários porque o trabalho exigiu ordem, disciplina e dedicação. Muitos não entenderam a importância do momento.**

**Na escola não houve dificuldade. Todos foram convocados para fazerem parte do PPP.**

**A dificuldade maior foi participar das reuniões que exigiram tempo e dedicação.**

**Não encontrei nenhuma. Participo do PDE e o mesmo enfoca a proposta pedagógica da escola.**

**Não senti dificuldade, já que eu não tive uma participação ativa.**

**Não considero como dificuldade, mas tivemos que trabalhar muito, ler muito... foi desgastante.**

Ao rever os depoimentos, registra-se que os professores expressaram que aquele trabalho exigiu “ordem, disciplina e dedicação” e que eram “convocados” para as reuniões que se realizavam no horário de trabalho e que o direcionamento para muitas leituras de manuais e preenchimento de formulários tornaram o processo do trabalho desgastante.

Nesta fase fica evidenciada novamente a tutela da SEMED quanto a **implementação**, reforçando a autonomia decretada que, de certa maneira, foi positiva no sentido de reduzir dificuldades e de criar hábitos de disciplina e dedicação para elaboração de um projeto comum a todos, cumprindo o prazo das metas que haviam sido estabelecidas.

Assim, pode-se afirmar que não houve o exercício da autonomia conquistada, o que implicaria responsabilização, na medida em que, para Lück (2000), a conquista se constitui em um processo gradativo, sendo preciso que haja a capacidade de assumir responsabilidades, de responder por suas ações, de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e de estar comprometidos por eles.

b) No Centro de Ensino

**Não participei da elaboração.**

**No início foi muito difícil, por desenvolver um trabalho dentro de uma proposta tradicional, os projetos não faziam parte de nossa realidade, quanto mais um documento tão importante. Através dos estudos e das pesquisas percebi a importância do PPP para a escola.**

**Por termos uma concepção tradicional de escola foi difícil desenvolver um trabalho em uma direção progressista que exigia conhecimentos que não tínhamos”.**

**Não participei da elaboração.**

O depoimentos demonstram as dificuldades que os professores tiveram para desempenhar aquele trabalho e que a direção desafiou os professores no sentido de que a exigência legal propiciava à escola a possibilidade de, a partir do reconhecimento de sua realidade, traçar novos rumos.

Como ponto de partida, o Centro de Ensino realizou o diagnóstico da situação escolar, que mostrou a necessidade de inovação quanto a concepção metodológica de ensino que passou a ser prioridade no desafio enfrentado pela direção e professores, conforme foi evidenciado nos registros do PPP.

Estratégias alternativas foram implementadas para possibilitar os estudos realizados pela equipe, tendo em vista superar as dificuldades quanto a abordagem teórica, a fim de reestruturar a metodologia de ensino.

Portanto, a gestão da escola propiciou aos professores a formação em exercício, conforme o previsto nos incisos I e II do artigo 61 da LDB, na medida em que, a partir dos estudos, definiram a concepção metodológica que passaria a dirigir as suas práticas pedagógicas.

Os professores, ao participarem do PPP e ao elaborarem a proposta metodológica e os projetos de ensino que deveriam ser implementados a partir daquele ano, assumiram a parceria com a direção da escola e o compromisso de responder pela efetivação dos mesmos.

O compromisso e a parceria para o processo de implementação das ações propostas no PPP levaram os professores e a direção, a estabelecerem, no calendário das atividades escolares as reuniões pedagógicas que proporcionaram o exercício da prática reflexiva, conforme orientação do Parecer 373/97.

No caso da implementação do PPP, no Centro de Ensino, o avanço no exercício da autonomia implicou gestão democrática que, no entender de Lück (2000), se constituiu em um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades, que emergem do estabelecimento conjunto de decisões.

Nessa perspectiva, os professores em parceria com a direção, ao definirem a concepção pedagógica que nortearia os rumos das atividades de ensino, compartilharam da responsabilidade para a institucionalização do PPP.

Nessa instância, o Projeto Político-Pedagógico da escola, como estratégia de possibilidade de ação, levou a consolidar o espaço para a formação em exercício, na medida em que, ao ampliar saberes, passou a atuar como uma estratégia na busca da autonomia da escola, a partir do momento em que os caminhos de uma formação de professores reflexivos estabelecem o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o que se propõe a fazer e o que se faz.

Assim, a autonomia decretada passou a ser entendida nesta análise, de acordo com a concepção de Barroso (1996), como o momento em que, diante de um desafio imposto, institucionalizou-se a hierarquia legal-formal (LIMA, 2001). Já, a autonomia conquistada foi sinalizada como o momento em que a direção e professores trataram “[...] de reconstruir os ‘discursos’ das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na acção concreta de seus atores” (BARROSO, 1996, p. 17) em que a participação possibilitou a mudança institucional, em um processo gradativo, em que se estabeleceu a necessidade de que os seus membros aumentassem o conhecimento sobre os seus modos de funcionamento e sobre as regras e estruturas que a compunham, o que levou à aprendizagem organizacional, ou seja:

Esta aprendizagem organizacional (**da** e **pela** organização) constitui um instrumento necessário para que os actores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado, condição para fazer das “autonomias individuais”, “autonomias coletivas” (Grifos do autor) (BARROSO, 1998, p. 30).

Com isso, assegura-se, nessa organização escolar, um novo regime de gestão, em que, a partir da participação, se estabelece a formação em exercício de todos os professores envolvidos.

Nesta via de raciocínio, a construção do PPP se constituiu, no Centro de Ensino, como uma importante instância para a formação do profissional da educação, no entendimento de que o professor é o principal agente daquele processo e o elo entre o que foi instituído e o que será realizado na relação direta com o aluno e a aluna. Desse modo, o processo será concretizado no trabalho pedagógico, conforme o esclarecimento:

O trabalho pedagógico abrange todas as formas de atuação dos/das profissionais da educação no exercício de suas funções, visando o pleno desenvolvimento do/a aluno/a em todas as dimensões, por meio de um novo saber que se constitua e se construa na aquisição dos conteúdos científicos, técnicos e éticos – conhecimento emancipação -, alicerçado na solidariedade e na participação, permitindo, desta forma, o verdadeiro acesso ao mundo da cultura e sua inserção no processo de construção de uma nova sociedade, mais justa e mais humana. (FERREIRA, 1998, p. 110).

Então, as formas de atuação dos profissionais da educação, em um trabalho participativo, estabeleceram o processo de interação entre os membros da comunidade escolar, o que vem a corroborar com Nóvoa (1999) que explica a interação dos vários membros que compõem essa comunidade, envolvidos no processo de mudança, estabelece uma “rede de movimentos” que leva à definição de um campo teórico próprio, a partir da integração de aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica.

O domínio de um corpo teórico – os **saberes** -, atualizado pela reflexão coletiva, conferiu aos professores daquela instituição autonomia de ação, criatividade, alternativas metodológicas. Em síntese, capacidade de gestão.

c) Nas duas escolas

Nas duas escolas constatam-se semelhanças na **implementação**, em relação ao nível de autonomia, caracterizada como decretada (BARROSO, 1996) em que se estabeleceu a hierarquia legal-formal (LIMA, 2001) quanto as orientações normativas.

Também, constatam-se as diferenças em relação ao nível de autonomia nas ações de implementação no que diz respeito aos **saberes** teórico-práticos que, na Escola Municipal, continuou sendo decretado com a hierarquia legal-formal mantida em todo o processo, conforme as relações estabelecidas. Já, no Centro de Ensino o nível de autonomia avançou, sendo entendido como conquistada (BARROSO, 1996) diante da relação estabelecida entre a diretora e os professores na condução da capacitação para

domínio de **saberes** necessários para desencadear o PPP, no que se consolidou como um processo sócio-organizacional (LIMA, 2001) que implicou construção, responsabilização e gestão com princípios democráticos que levou à formação em exercício.

A formação da equipe se deu na concepção de que o educador é um mediador da vida social efetiva, das expectativas e do desejo coletivo de uma determinada comunidade que se constitui em uma proposta emancipatória e solidária que se concretiza no “conhecimento-emancipação”, conforme define Ferreira (1998, p. 108-109):

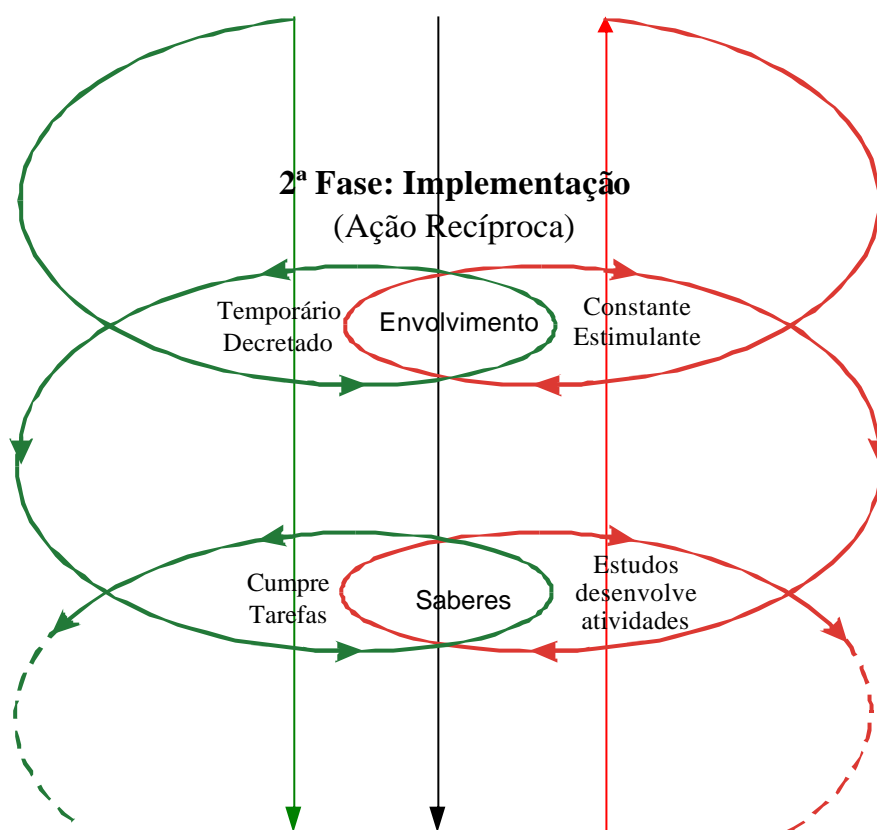
Refiro-me ao conhecimento-emancipação enquanto ética que se alicerça na solidariedade, concebida como criação de subjetividade e de intersubjetividade, superadora da ética individualista liberal acirrada pelo neoliberalismo na contemporaneidade. Refiro-me ao novo saber que será também uma nova política assentada na participação superadora das práticas sociais setoriais e especializadas que engendraram vários sistemas de regulação da participação política dos cidadãos e das cidadãs.

Nesse sentido, este novo saber se constituiu em uma nova ética e uma nova política que se estruturou em um processo realizado na escola, a partir do envolvimento “de todo o corpo docente e técnico administrativo e comunidade no planejamento, organização e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que deverá ter uma direção que garanta a qualidade estabelecida pelos educadores” (FERREIRA, 1998, p.110).

Entende-se que, essa formação não se deu em um processo espontâneo, ocasional, mas que foi preciso que a mesma estivesse pautada por princípios em que a gestão se constituiu como facilitadora da prática participativa, em que se concretizou a linha de ação na direção de mudanças a serem institucionalizadas.

Desse modo, o processo da autonomia decretada à autonomia conquistada é construído no dia-a-dia, na busca do vir a ser, mediante ação coletiva competente e responsável. A autora salienta que “para orientá-la [a autonomia], portanto, bastam diretrizes, princípios e estratégias, sendo normas e regulamentos inócuos e até mesmo contraproducentes, uma vez que limitam a participação e a criatividade necessárias para a construção social. Trata-se de uma construção processual, sem planta pré-traçada” (LÜCK, 2000, p. 26).

Figura 4. Segunda fase do processo do PPP, nas organizações: Escola Municipal e Centro de Ensino



A Figura 4 visualiza a **implementação** ocorrida nas duas escolas investigadas, em que o processo do PPP mobilizou as diretoras e os professores das duas escolas no sentido de envolver os demais membros da comunidade escolar, conforme os estudos de Bussman, (2000, p.49) ao esclarecer que: “A implementação de um projeto político-pedagógico próprio é condição para que se afirme a autonomia e a identidade da escola, como espaço necessário à construção do conhecimento e da cidadania”.

### 2.3 TERCEIRA FASE: INSTITUCIONALIZAÇÃO

Nesta seção tem-se o resultado do processo de elaboração do PPP que foi institucionalizado e evidenciados nas duas escolas, acompanhados de mudanças de postura



no **relacionamento no trabalho** e no **ensino**, a partir da questão: **COMENTE AS MUDANÇAS OCORRIDAS QUE VOCÊ REGISTRARIA COMO RESULTADO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PPP, NOS ÂMBITOS: RELACIONAMENTO NO TRABALHO E NO ENSINO.**

**I – Mudanças de relacionamento no trabalho** foi um dos desdobramentos do questionamento que possibilitou aos professores investigados descreverem como se estabeleceu o processo pedagógico a partir da implementação do PPP. A seguir, os posicionamentos dos professores:

a) Na Escola Municipal

**Os cursos de relações humanas, trabalhos em grupos vieram para proporcionar um relacionamento agradável para trabalhar com os colegas. Meu trabalho melhorou muito com o PDE, hoje consigo desenvolver e traçar os meus objetivos com mais clareza, tenho mais segurança e confiança no que faço.**

**Há mais compromisso, companheirismo, procuramos compartilhar. Tenho consciência de que é preciso estar me aperfeiçoando, pois a educação exige isso do professor. Os projetos implantados a partir do PDE possibilitam a troca de experiência entre os colegas.**

**Aumentou a união dos colegas e o comprometimento com a realidade dos alunos. Melhoraram as condições de trabalho. Os projetos implantados proporcionam o planejamento orientado.**

**Trabalho em equipe, aprender a somar esforços, trocar experiências. Houve um crescimento muito grande no sentido de melhorar o desempenho das aulas, pois os projetos de ensino trazem o material bem estruturado e nos capacitam para isso. Assim, melhora o desempenho dos alunos.**

**Eu acho que o grupo ficou mais unido e os colegas resistentes às mudanças se viram obrigados a momentos de reflexão.**

**Hoje há maior entrosamento com os colegas de trabalho e com os alunos. O trabalho, hoje, flui muito melhor.**

Para os professores investigados, o PPP se constituiu em um documento que foi elaborado conforme as orientações recebidas da SEMED, cuja consistência junto à comunidade escolar foi relegado ao segundo plano, sobressaindo o PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola – que se constituiu em outro momento que teve período de efetivo envolvimento no cotidiano escolar, vivenciado pelos professores que passaram a executar programas e projetos que são emanados da SEMED que, novamente, possibilita orientação técnica e mobiliza a escola para a execução dos mesmos. Esse procedimento reforça a estrutura legal-formal (LIMA, 2001) no que diz respeito aos encaminhamentos dos trabalhos pedagógicos da escola.

O PDE consiste em um instrumento que agrupa os vários programas que contém ações a partir de objetivos comuns, recursos materiais e pedagógicos e planos de

estudos, com vistas a superar as dificuldades de **relacionamento no trabalho** e **saberes** teóricos necessários para implementar a concepção de ensino estruturada pelos projetos.

Guerra (2002) descreve o PDE como um processo gerencial em que a escola desenvolve um planejamento estratégico, com a participação da comunidade. O processo começa com a análise do desempenho da instituição até aquele momento: os pontos fortes, os pontos fracos, as condições de funcionamento e os resultados alcançados. Essa análise deve nortear o projeto de futuro para a escola que deve definir onde se quer chegar e que estratégias adotará para alcançar os objetivos traçados.

A mesma autora relata que a partir de 1998 o PDE começou a ser implantado, de forma gradual e que, atualmente, o projeto está em desenvolvimento em 5.613 escolas de 383 municípios, em 19 estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste. O projeto é mantido com recursos do Governo Federal e de empréstimos do Banco Mundial.

Hoje, os projetos implantados na escola propõem ações imediatas na perspectiva de alcançar os objetivos primeiros, traçados pelo PPP, dando prosseguimento ao movimento de transformação em que se tem a institucionalização do PPP e PDE. Porém, para os professores, esse processo teve conotação excludente, pois não consideraram, em seus depoimentos, o PDE e os projetos de ensino como sendo parte das estratégias de ações adotadas pela SEMED, de acordo com o que propõe Glatter (1999), para a **institucionalização** do PPP, pois o mesmo deveria ser introduzido no cotidiano das escolas como o referencial para a prática pedagógica.

O PDE e os projetos de ensino direcionados pela SEMED viabilizam programas de capacitação que envolve a equipe técnico-pedagógica da rede municipal e, assim, garante o apoio aos professores e demais educadores da escola.

Os professores investigados declararam que ocorreram **mudanças** quanto ao **relacionamento no trabalho**, a partir dos projetos, pois a implementação dos mesmos instituiu os cursos de capacitação em serviço, o material didático para o aluno, o acompanhamento permanente realizado pelos técnicos capacitadores, desde o planejamento até a execução das atividades pedagógicas e, também, as avaliações realizadas durante o ano, o que possibilitou o envolvimento e a participação de todos os professores em projetos comuns.

Os projetos mencionados pelos professores fazem parte das estratégias de ações implementadas pela SEMED, a partir do PDE (o projeto de maior alcance), na busca de alcançar melhorias na qualidade de ensino, expressas nos resultados das avaliações aplicadas aos alunos.

Assim, o PDE se consolidou, entre os professores, como o instrumento que viabilizou o processo do ensino/aprendizagem, na medida em que, para eles, os projetos ou programas de ensino propiciaram os saberes necessários para as suas práticas, favoreceram o envolvimento e o entrosamento entre eles e melhoraram o desempenho dos alunos e alunas.

b) No Centro de Ensino

**Passamos a dividir melhor nossas tarefas, a troca de experiências passou a fazer parte de nosso dia-a-dia. Através das trocas de experiências, das pesquisas e estudos nos tornamos mais unidas, pois percebemos que os objetivos de todos são estruturados a partir da filosofia da escola.**

**Existe a troca de materiais, divisão de tarefas e o envolvimento de todos nos projetos desenvolvidos pela escola.**

**Considero que trabalhar em equipe é enriquecedor, uma valoriza a idéia da outra. Aqui nos consideramos iguais, ninguém é melhor que ninguém, o importante é desenvolver um bom trabalho.**

**Nós trabalhamos em equipe, na busca de atender o aluno da melhor maneira possível. Não sei mais trabalhar individualmente.**

Os depoimentos, nesta escola, mostram que o PPP se institucionalizou na medida em que a direção da escola e a associação mantenedora buscaram medidas que possibilitaram a implementação dos projetos de ensino elaborados pelos professores e que foram estruturados como ações educativas, no PPP.

Os professores declararam, em seus depoimentos, que o grupo de estudos possibilitou a troca de experiência e o envolvimento de todos em torno do PPP, o que caracterizou, na perspectiva de Bleger (1998), ao trabalho estabelecido nos moldes do grupo operativo de aprendizagem, levando ao processo de formação em exercício, na medida em que os professores, sob a coordenação da diretora pedagógica, ampliaram os

seus conhecimentos e, na instância que asseguraram a implementação do PPP da escola, avançaram rumo à autonomia conquistada estabelecendo, na agenda de mudanças, conforme as considerações propostas por Neves (1995, p. 124): “Mudanças no compromisso ético-profissional dos agentes envolvidos”, no entendimento de que o processo que possibilitou a conquista da autonomia destacou o compromisso “dos agentes pedagógicos e a sua responsabilidade na definição dos objetivos, das linhas de trabalho, das metodologias, dos resultados alcançados”.

Nesse sentido, institucionalizou-se o paradigma proposto por Nóvoa (1992, p. 26) em relação à prática pedagógica reflexiva, que tem por base as idéias de “reflexão-na-ação e a reflexão sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação” – movimentos sugeridos por Schön (1990) – que, transportados para o momento em que a escola procurou consolidar a gestão democrática na implementação do PPP, instituiu-se o processo de planejamento-discussão-decisão-ação-reflexão-avaliação-replanejamento-nova ação. Assim, a gestão democrática ao promover a prática reflexiva, favoreceu a prática pedagógica transformadora.

#### c) Nas duas escolas

De acordo com os depoimentos dos professores, nas duas escolas houve a institucionalização da participação na instituição escolar (NÓVOA, 1999). O que diferencia uma escola da outra é o instrumento legal-formal (LIMA, 2001), na Escola Municipal o documento que direciona o trabalho dos professores é o PDE, enquanto que no Centro de Ensino é o PPP. Desse modo, pode-se afirmar, de acordo com Glatter (1999) que no Centro de Ensino o PPP foi institucionalizado, pois se consolidou como o documento que direciona as atividades pedagógicas da escola.

II – **Mudanças no ensino** são evidenciadas nos relatos dos professores das duas escolas conforme os depoimentos, a seguir:

#### a) Na Escola Municipal

**Hoje, quem dirige o ensino são o PDE e os outros projetos.**

**As mudanças ocorridas com a implantação do PDE levaram aos projetos que fundamentam o planejamento de nosso trabalho.**

**Ficamos mais comprometidos quanto a uma prática pedagógica coletiva, somos mais conscientes de nossas responsabilidades.**

**Comprometimento com a realidade do aluno.**

**Direcionar o trabalho pedagógico a partir de propostas apresentadas pelo PDE e pelos projetos em andamento.**

**Houve uma mudança, os projetos que foram implantados trouxeram um leque de oportunidades e novidades para o melhor desempenho do aluno.**

**Os projetos e o PDE possibilitam a melhor transmissão do conhecimento.**

**Os projetos discutidos no PDE propõem uma metodologia com a visão da realidade do aluno.**

Os professores não fizeram referências ao PPP porque sua mobilização temporária, para cumprirem metas e citaram o PDE e os projetos de ensino como os responsáveis pelas mudanças implementadas no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, consideraram que a qualidade do processo de ensino melhorou com os projetos e programas de formação em exercício, como o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – voltado para os professores de pré-escola, primeira e segunda série e o GESTAR – Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – que atende aos professores de terceira e quarta série, entre outros. Os programas citados são mantidos pelo FUNDESCOLA/MEC.

Ao considerar os níveis da autonomia, propostos por Barroso (1996), do ponto de vista que o processo é gradativo e, que a mesma deve ser considerada de acordo com a natureza e características de cada instituição escolar investigada, fez-se necessário considerar, na Escola Municipal, a fase de transição, formalizada por Barroso (1998) como contratos de autonomia, combinado com Lima (2001) que conceitua a participação legal-formal como sendo a sujeição da direção e professores a um corpo de regras relativamente estáveis explicitadas e organizadas em um documento.

A SEMED estabeleceu o contrato de autonomia com a escola, na medida em que, ao implementar o PDE, passou a oferecer as orientações para que a gestão da escola, em parceria com os professores e toda a comunidade escolar, viesse a estabelecer e desenvolver propostas de ações para melhorar a qualidade de ensino (GUERRA, 2002).

Barroso (1998, p. 27) ao discutir os critérios para os contratos de autonomia, destaca a necessidade de que a escola satisfaça determinados requisitos estipulados previamente pelo sistema a que faz parte e, também, apresentar um plano de desenvolvimento, pois, para o autor:

A aprovação do plano proposto (segundo critérios previamente estabelecidos) e a definição das contrapartidas (competências e recursos) a serem transferidas e disponibilizados por parte da Direção Regional, constituem a matéria do contrato de autonomia.

Assim, ao implementar o PDE e ao consolidar melhorias na qualidade do ensino com as orientações e recursos necessários recebidas do poder público para atender às necessidades para o bom funcionamento e, ao prestar contas dos resultados alcançados, a escola assumiu e desempenhou a sua responsabilidade social o que, para Lück (2000) se constitui, a partir do entrelaçamento inerente àquele processo, na construção de sua autonomia.

As idéias defendidas pela autora corroboram a perspectiva apresentada, neste trabalho, ao analisar a segunda fase: a **implementação** do PPP, a partir do entendimento de que “a escola existe e vive em condição de interdependência com os organismos centrais e locais, necessitando articular-se com os mesmos para garantir a sua própria identidade social” (LÜCK, 2000, p. 21).

Nesse sentido, o PDE, ao se constituir em contrato de autonomia, garantiu à Escola Municipal o entendimento recíproco entre os dirigentes do sistema de ensino e a comunidade escolar.

Ao discutir a autonomia da escola, Resende (1995, p.113) adota a perspectiva de que a mesma não permaneça em um patamar utópico, mas que possa ser operacionalizada no cotidiano da escola, para ele: “A autonomia é a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve”.

A autora coloca, neste conceito, as idéias de possibilidade e de capacidade para a escola elaborar e implementar um PPP que represente as aspirações e as necessidades da comunidade envolvida, o que corrobora parcialmente com Lück (2000) ao expressar a dinamicidade que ocorre nas manifestações de participação coletiva.

Ainda, conforme a perspectiva de Lück (2000), que considera que “autonomia e heteronomia se complementam”, a partir do entendimento da autora, de que a autonomia da escola não significa total e absoluta capacidade e direito de condução de seu próprio destino, passou-se a considerar, neste estudo, que o PDE possibilitou à gestão da escola, no desempenho do “contrato de autonomia”, momentos de participação e envolvimento dos professores e da comunidade com os projetos de ensino, que conduzem ao fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade e com os programas de capacitação em serviço que têm como objetivo a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, o PDE, como estratégia de ação para institucionalizar o PPP, ao ser operacionalizado na Escola Municipal, instituiu as idéias de possibilidade de capacidade para implementar o processo de construção da autonomia (RESENDE, 1995) que levaram à análise dos avanços nos níveis da autonomia: da “autonomia decretada” para a autonomia conquistada (BARROSO, 1996), a partir do momento em que o PDE passou a ser o ponto de referência para os professores ao discorrerem sobre o desempenho de suas funções docentes.

b) No Centro de Ensino

**As mudanças ocorridas foram sem dúvidas positivas. Fundamentamos nossa proposta de trabalho e o planejamento das atividades ficou mais fácil.**

**As mudanças fizeram com que fossem fundamentados os nossos objetivos pedagógicos, nossa metodologia de ensino foi enriquecida.**

**As mudanças fundamentaram a nossa proposta de trabalho. Hoje, temos o mesmo rumo.**

**Hoje tenho segurança e considero que planejo de maneira mais eficaz.**

Os professores consideraram que as **mudanças no ensino** foram positivas. Não fazem referências diretas, mas de acordo com os depoimentos apresentados nas fases anteriores, as mudanças ocorreram com a **implementação** e a **institucionalização** do PPP da escola.

A partir do momento em que os professores, sob a coordenação da diretora pedagógica da escola, passaram a implementar os grupos de estudo caracterizados, nesta pesquisa, como grupos operativos de aprendizagem (BLEGER, 1998) e, no processo, elaboraram e implementaram o PPP e, com ele, a nova concepção de ensino, passaram a implantar na “agenda de mudanças” da escola (NEVES, 1995), **mudanças** na qualidade dos resultados educacionais.

O PPP, ao fundamentar a proposta de trabalho e o planejamento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores, passou a representar a dimensão pedagógica do Centro de Ensino e, ainda, propiciou o compromisso ético-profissional dos professores com a direção e comunidade, o que possibilitou a afirmação da identidade da escola.

Esta consideração está sustentada na idéia de que a gestão da escola, ao possibilitar aos professores a reflexão sobre a sua intencionalidade educativa, possibilitou a capacidade para alicerçar o processo da autonomia, pois, como evidencia Nóvoa (1992, p.26), a autonomia é importante para “a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* científico e diferenciador, que facilite a adesão de diversos atores e a elaboração de um projeto próprio”.

Com a **institucionalização** do PPP, o Centro de Ensino consolidou a sua identidade na comunidade como a escola que proporcionou o atendimento integral das crianças e envolveu os pais nos projetos de ensino e de cunho social.

Entre os projetos sociais que a escola vem desenvolvendo, está o da feira de artesanato, em que são vendidos os trabalhos artesanais produzidos, pelos alunos e por suas famílias, mediante oficinas mantidas na escola no período oposto ao das atividades didáticas. Uma pequena parte do dinheiro levantado é restituído à escola, que o utiliza pra adquirir parte dos materiais necessários para que as oficinas sejam mantidas. Desse modo, aqueles pais e aquelas crianças vivenciam a escola, o que reforça o princípio do exercício da cidadania, na medida em que a escola é parte integrante de suas existências na sociedade.

Os professores, no processo do PPP, foram levados por vários desafios, mas, ao enfrentarem, se propuseram como co-autores do processo educativo, que é explicitada por



Resende (1995, p. 94) como sendo: “A co-autoria implica uma instância que extrapola a mera transmissão do saber; antes está vinculada ao autoconhecimento do outro e da realidade mais ampla”, combinado com o entendimento de Lima (2001) como participação não formal, na medida em que é realizada tomando como base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes em documentos construídos no âmbito da organização escolar com a intervenção e participação da comunidade escolar.

Nesse sentido, o PPP passou a ter cunho social e histórico, na medida em que, ao representar a dimensão pedagógica da instituição de ensino, ao propiciar o compromisso ético-profissional dos agentes envolvidos, ao consolidar a concepção de educação para a escola dentro dos parâmetros atuais e ao possibilitar a afirmação da identidade da escola, passa a ter cunho social e histórico, ao realizar a mediação entre o aluno e seu tempo-espaço.

c) Nas duas escolas

A análise dos depoimentos dos professores sobre o que consideram como **mudanças** significativas, com a **implementação** do PPP, quanto aos aspectos da autonomia inerentes ao processo de **institucionalização** do mesmo, a partir do entendimento de que foram nas estratégias adotadas para a implementação do Projeto e nas ações concretas de todos os membros envolvidos que se estruturaram os movimentos em direção ao vir a ser da instituição escolar, o que se constituiu – em diferentes proporções, conforme a natureza da instituição – em um processo de mudança: a transição da autonomia decretada para a autonomia conquistada.

A legitimidade legal-formal dos instrumentos PPP e PDE estabeleceu mudanças na Escola Municipal, porém o PPP, por ter sido realizado com a mobilização temporária/pontual, ficou esquecido pelos professores que passaram a seguir as ações do PDE no cotidiano da escola.

O PPP constituiu-se no documento que formalizou as intenções pedagógicas dos professores do Centro de Ensino, por isso ele passou a ser integrado como referencial no dia a dia daqueles professores.

Assim, nas duas escolas houve a institucionalização do PDE, na Escola Municipal, e do PPP, no Centro de Ensino, o que se constituiu como instâncias diferenciadas da hierarquia legal-formal e sócio-organizacional que buscou legitimar a institucionalização da gestão democrática, ou seja, o processo foi permeado por decisões que foram socializadas, sobressaindo os planos, programas e projetos estatais e não-estatais.

Esse resultado reforça os estudos de Nóvoa (1999, p. 16) sobre organizações complexas, ao focar sua natureza e ao considerar as suas estruturas, no entendimento de que podem criar as condições favoráveis para a dinamização e a melhoria do trabalho ali desenvolvido, assim descrita:

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. E, no entanto, a afirmação da especificidade radical da acção educativa não pode justificar um alheamento face a novos campos de saber e intervenção. Mais do que nunca, os processos de mudança e inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.

Nessa perspectiva, a gestão, ao considerar o sentido de educação e de escola se torna mais complexa e requer cuidados especiais na medida em que adota o princípio de que o aluno não aprende apenas na sala de aula, mas pela maneira como a escola funciona, pelo modo como as pessoas se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade e, ainda, pelo modo como nela se trabalha, configurando as relações sócio-organizacionais (LIMA, 2001).

Assim, a gestão do PPP realizada pelas escolas sob o fio condutor da legislação que propõe a democratização, pode produzir níveis diferenciados quanto ao princípio da descentralização, pois a mesma precisa ser concebida tendo em conta as condições específicas da comunidade escolar e mediante as condições propostas pelo sistema de ensino a que faz parte.

A descentralização é, pois, um processo que se delineia à medida que vai sendo praticado, constituindo, portanto, uma acção dinâmica de implantação de política social, visando estabelecer, conforme indicado por Malpica (1994), mudanças nas relações entre o

sistema central, pela redistribuição de poder, passando, em consequência, as ações centrais, de comando e controle, para coordenação e orientação (descentralização política); pela abertura à autodeterminação no estabelecimento de processos e mecanismos de gestão do cotidiano escolar, de seus recursos e de suas relações com a comunidade (gestão administrativa e financeira).

Ainda, conforme apontado por Parente e Lück (1999), conduz a escola à construção de sua identidade institucional, constituída pela formação da capacidade organizacional para elaborar seu projeto educacional (descentralização pedagógica), mediante a gestão compartilhada e a gestão direta de recursos necessários à manutenção do ensino. Portanto, construindo sua autonomia.

Ao explicitar os conceitos de descentralização-desconcentração, Costa; Maia e Mandel (1997, p. 21-22), consideram a autonomia da escola como uma instância inerente ao processo, quando bem sucedido.

Para a autora, “a descentralização é concebida como a redistribuição – entre instâncias governamentais, entre poderes estatais e entre o Estado e a sociedade – de competências, recursos e encargos originários dos organismos centrais” que se constitui em uma política instrumental com a redistribuição de poder e redivisão do trabalho entre instâncias autônomas do sistema. Ao passo que a mesma autora explicita, ao afirmar que “entende-se por desconcentração a perspectiva ou política que tem como finalidade transferir o espaço de decisão do nível central para as unidades executoras”.

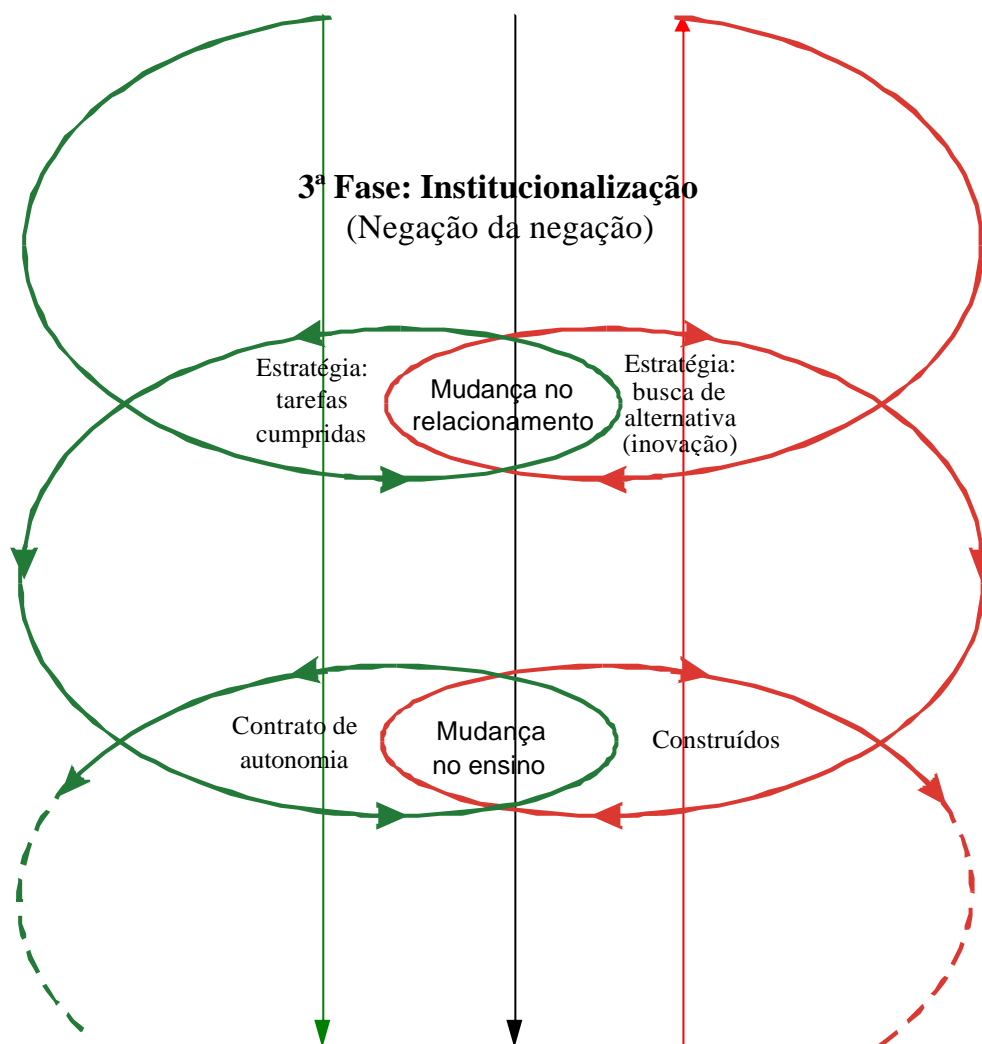
Ainda, na perspectiva da autora “enquanto a descentralização implica uma reconfiguração espacial do uso do controle e do poder, a desconcentração implica considerar a estrutura em que se tomam as decisões, mantendo, portanto, a subordinação entre centro e periferia nos sistemas”.

Desse modo, para a escola, o processo da gestão – na perspectiva de desconcentração – se constituiria no momento de reconhecimento ou busca da construção de sua identidade institucional, em que, ao elaborar e executar um projeto educacional único, dirigido a uma clientela específica, pautado na participação de todos membros da comunidade – nos casos analisados, envolvendo os professores - e direcionado para os

objetivos significativos para a comunidade, consolidaria a gestão como um meio para a formação continuada do profissional da educação.

A visualização desta fase de **institucionalização** acha-se apresentada na Figura 5, a seguir:

Figura 5. Terceira fase do processo do PPP



A Figura 5 mostra as decisões/ações administrativo-pedagógicas que se consolidaram no PPP de cada escola e se caracterizaram pelas diferenças e especificidades de cada instituição, o que, para Neves (1995) significou analisar os aspectos da autonomia, partindo da proposta de democratização da gestão escolar apresentada pela LDB 9394/96, em que foi preciso conceber que há diferentes graus de autonomia, diferentes percepções, diferentes culturas e que, no momento em que a gestão da escola estabelece os rumos com o intuito de avançar na conquista da autonomia, faz-se necessário considerar as relações entre as diferentes instâncias, isto é, Estado, escola e comunidade que são envolvidas no processo, pois o mesmo, de acordo com o autor:

[...] exige responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos; progressividade para aceitar ou repassar os encargos e as funções que possam ser bem trabalhados; flexibilidade para respeitar as diferenças e especificidades locais; autocrítica para reconhecer os limites e preparar-se para superá-los; democratização de todas as informações técnicas, políticas e administrativas, já que a relação entre as diferentes instâncias – aí incluída a escola – não é de subordinação e sim de coordenação (NEVES, 1995, p. 126).

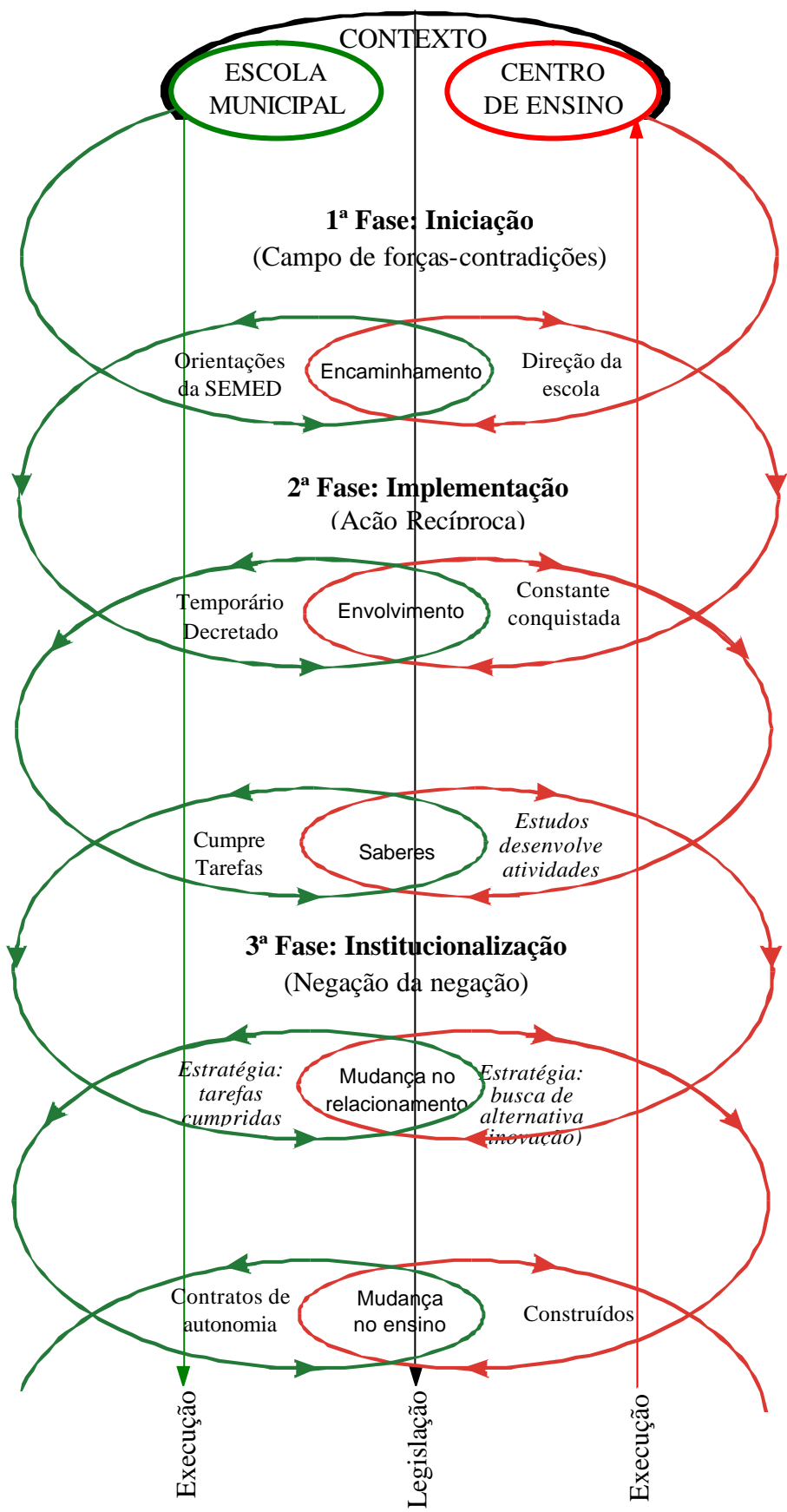
Assim, a partir do processo de descentralização e, ao considerar a rede de relações que se estabeleceu entre as instâncias envolvidas no processo do PPP, a autonomia passou a ser um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes membros organizacionais, tendo como base a atmosfera de trabalho que favoreceu a colaboração e a participação entre todos os que asseguraram o funcionamento da instituição, incluindo a definição e a realização dos objetivos organizacionais, num processo de mobilização social e ação coletiva, o que, de acordo com as considerações de Lima (2001) se processou conforme a hierarquia sócio-organizacional da escola e a participação se consolidou como contrato não-formal.

O que determinou os diferentes níveis da autonomia nas escolas estudadas foi a natureza organizacional de cada uma (NÓVOA, 1991 e RESENDE, 1995). A Escola Municipal seguiu os rumos determinados pela rede municipal de ensino, que buscou implementar, como estratégia de ação para a institucionalização do PPP, o PDE e os projetos de ensino inerentes a ele, enquanto que, no Centro de Ensino, o que institucionalizou o PPP foram as estratégias de ação, tais como: alocação dos recursos financeiros e grupos de estudos, que se consolidaram na

própria instituição ao possibilitarem a implementação dos projetos de ensino propostos pelo PPP.

Para concretizar o estudo das três fases de Glatter (1999), combinadas com Barroso (1996) e Lima (2001), em que o suporte apresentado como estrutura teórico-empírica foi associado a outros autores, o que permitiu a análise das faces da gestão escolar focadas na elaboração do PPP frente aos níveis da autonomia, acham-se apresentados na Figura 6.

Figura 6. Visualização das realidades dos processos do PPP nas escolas investigadas



A Figura 6 mostra a hierarquia legal-formal e sócio-organizacional que norteou a elaboração do PPP, pois as fases **iniciação, implementação e institucionalização** do PPP foram visualizadas de forma diferenciada nas duas escolas.

A Escola Municipal, por sua natureza pública-estatal, viabilizou o processo do PPP que foi estabelecido na rede de relações político/econômico/social, no movimento das correlações de forças no campo de atuação da escola, a SEMED implementou o PDE e os programas de ensino e de formação em exercício do professor com vistas a **institucionalizar** o PPP, ao superar as contradições apresentadas em seu cotidiano em que os resultados determinaram o vir a ser da escola.

O Centro de Ensino, implantado para atender, além dos propósitos educacionais, as necessidades sociais, a partir das ações de uma organização pública não-estatal, implementou e garantiu a **institucionalização** do PPP com estratégias de ações elaboradas e implementadas pela própria instituição, que foram determinadas no âmbito interno e teve como determinantes os processos de auto-avaliação - no campo de forças das políticas públicas, em que a sociedade civil, representada pela SIRPHA, passou a assumir a responsabilidade de promover educação e assistência àquela comunidade.

As fases **iniciação, implementação e institucionalização** do PPP foram visualizadas de forma diferenciadas nas duas escolas.

Já, em relação à institucionalização, as redes de relações estabelecidas envolveram pais de alunos, professores e demais segmentos da sociedade que, numa visão sistêmica ou globalizada de administração, adotaram estratégias de gestão para os programas de estudos que geriram os saberes necessários para que os professores, em parceria com a direção pedagógica da escola, estabelecessem a proposta pedagógica e os projetos de ensino.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das faces da gestão escolar, focado nos níveis de autonomia no processo do PPP, permitiu encontrar semelhanças e diferenças que foram examinadas com base na estrutura teórico-empírica formulada, a partir dos estudos de Glatter (1999) com as três fases do PPP (**iniciação, implementação e institucionalização**) que foram associados ao exercício dos níveis de autonomia de Barroso (1996) e amparados pelos dispositivos legais classificados por Lima (2001) como hierarquias legal-formal e sócio-organizacional. Também, considerou-se as predominâncias das dimensões legal-formal, social e escolar que emergiram dos depoimentos dos professores que complementaram a possibilidade para a análise qualitativa.

### I – Semelhanças

a) Quanto aos aspectos da hierarquia legal-formal, como eixo central de orientação para os procedimentos das fases do PPP, tem-se os dispositivos expressos nos incisos e artigos da Constituição Federal de 1998, da LDB 9394/96, Pareceres/97 – 98 e os Projetos Político Pedagógicos das escolas investigadas, o que caracterizou o processo do PPP como desconcentração e não descentralização (COSTA; MAIA; MANDEL, 1997), na medida em que a execução do mesmo seguiu os argumentos do exercício do poder, a partir dos princípios da racionalização, o que, para Weber (1991, p. 39) significa a utilização dos “meios mais apropriados para chegar a determinado resultado [...] Em comparação com outros que talvez ofereçam o mesmo grau de perfeição, segurança e durabilidade do resultado, esses meios têm que ser também os mais econômicos quanto ao esforço que exigem”.

b) Quanto aos aspectos da participação, no que tange à integração dos membros da comunidade, neste caso, os professores passaram a trabalhar coletivamente compartilhando experiências, nas duas escolas, em torno de projetos de ensino com objetivos comuns.

## II – Diferenças

a) Quanto aos aspectos de condução do processo do PPP, nas fases de elaboração, nos encaminhamentos a direção da Escola Municipal recebeu a orientação e o acompanhamento da SEMED para executar a mobilização da comunidade escolar ao cumprir as metas estabelecidas, tendo em vista que os professores deixaram transparecer em seus depoimentos que a preparação para o entendimento do PPP foram adquiridas pela frequência aos cursos de graduação nas universidades. Já, no Centro de Ensino esse procedimento foi gradativo, em que a preparação dos professores foi realizada na escola, mediada pela diretora e, posteriormente, esses docentes foram os agentes multiplicadores no momento do envolvimento dos demais membros da comunidade escolar.

b) Quanto aos aspectos de instrumentalização técnica, na Escola Municipal os materiais foram elaborados, via SEMED e, operacionalizados, via PDE. Enquanto que, no Centro de Ensino, foram produzidos pelos próprios professores que, também, elaboraram os projetos de ensino inseridos no PPP que, para serem executados a mantenedora da escola regulamentou a associação “Amigos da escola” que contribui no sentido de manter os programas de ensino e a capacitação dos professores.

c) Quanto aos aspectos de participação que, na Escola Municipal, se caracterizou como autonomia decretada de acordo com Barroso (1996) ou como hierarquia legal-formal, na perspectiva de Lima (2001), em que os professores foram envolvidos por convocação para cumprir os objetivos e metas, já definidos pela SEMED. No Centro de Ensino, a participação se consolidou como não-formal (LIMA, 2001) porque os professores, ao serem envolvidos, foram os co-autores do PPP, pois elaboraram projetos de ensino com objetivos e metas pautadas no que consideraram ser o melhor para a comunidade escolar, isso evidenciou o nível da autonomia conquistada, conforme Barroso (1996).

Esses aspectos que levaram às semelhanças e diferenças nas posturas dos dirigentes das escolas na condução dos procedimentos do PPP reforçam os papéis dos diretores e professores. Dos diretores, no reconhecimento de que, ao exercerem a liderança, eles são como elos entre as ações da gestão no que tange ao administrativo, pedagógico e ao social.

Os professores são os elos entre o que está instituído no PPP e o que está sendo realizado na sala de aula, pois eles, com a *práxis* pedagógica, poderão melhorar a qualidade do trabalho docente e, por conhecerem o espaço escolar, têm condições de influenciar a gestão da escola na busca da melhoria de seu funcionamento e, ainda, poderão intervir de forma positiva nas relações estabelecidas no cotidiano da escola, o que favorece a democratização do ensino e o exercício da autonomia.

Para Neves (1995), as mudanças inerentes ao processo da autonomia da escola não significam a ausência do Estado do processo educativo, pois a educação básica do cidadão de acordo com o autor é, e sempre deverá ser um dever do Estado, em que, os avanços no exercício da desconcentração para a descentralização apenas invertem a pirâmide do sistema, realçando a escola e modificando as atribuições das esferas administrativas.

Desse modo, com o estudo, tem-se que os processos do PPP e do PDE, embora sejam decretados, respeitados os aspectos da estrutura legal-formal e sócio-organizacional inerentes ao processo da gestão, aplicados nas duas escolas investigadas com suas naturezas organizacionais diferenciadas, mostraram as estratégias e os avanços para a concretização do processo democrático estabelecido pelos artigos da Constituição Federal de 1988, pela LDB 9394/96 e os Pareceres que serviram como fios condutores para a análise.

Nessa medida, pode-se dizer que houve avanços na relação Estado/sociedade e escola que foram explicitados com a participação dos professores em trabalhos coletivos e com a integração dos membros da comunidade em projetos desenvolvidos nas escolas, respeitadas as especificidades e diferenças de cada escola investigada.

Assim, este estudo não se encerra em si mesmo, mas propõe a abertura de espaços para indagações no sentido de que outras pesquisas possam ser implementadas e, desse modo, os horizontes, ampliados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. e LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. Lisboa: Editora 70, 1970.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevistas e grupos. Tradução: Rita Maria M. Moraes. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, v. 134, nº 248, 23, dez., 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer nº 04/98. 29 jan., 1998.

BUSSMANN, A. C. O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 8.ed. São Paulo: Papirus, 2000.

COSTA, M. da. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? Dilemas da educação em meio à crise do Estado. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Set/Out/Nov/Dez 2001, nº 18, ISSN 1413 – 2478.

COSTA, V. L. C. MAIA, E. M. M. MANDEL, L. M. **Gestão educacional e descentralização: novos padrões**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Fundação de Desenvolvimento Administrativo, 1997.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1998.

EM ABERTO. **Gestão escolar e formação de gestores**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 17, (jun. de 2000). Brasília: O Instituto, 2000.

FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GAMBOA, S. S. e SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**: Silvio Santos Gamboa (Org.). São Paulo: Cortez, 1995.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

GONÇALVES, H. S. **Organizações não governamentais: solução ou problema**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996.

GUERRA, R. O Partido da Escola. **TV Escola: o canal da educação**. MEC/SEED, Outubro/Novembro, 2002.

GUTIERREZ, G. L. e CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: Conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: **Em Aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 17, jun., 2000.

MALPICA, C. N. F. **Descentralización y planificación de la educación: experiencias recientes en países de América Latina**. Paris: Unesco/IPE, 1994.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Parecer nº 373/97**. Aprovado em 13, dez., 1997. Orientações Preliminares do Conselho Estadual de Educação/MS sobre a Lei nº 9394/96. Secretaria Estadual de Educação / Conselho Estadual de Educação.

NEVES, C. M. C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 9.ed. Campinas: Papirus, 1995.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE, 1992.

PARENTE, M. e LÜCK, H. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental**. Brasília: Ipea/Consed, 1999.

RESENDE, L. M. G. de. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

SANTOS, C. R. dos. **Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação**. São Paulo: Pioneira, 1999.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. 5.ed. São Paulo: Libertad, 1999.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. 5.ed. Brasília: Editora UnB, vol. 1, 1991.