

A POLÍTICA DE RECONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO PARANÁ (2003-2006)

Luzia Borsato Cavagnari – UEPG

luzia.bc@terra.com.br

Marinê Fecci Batistão Leite – UEPG

marinebl@uol.com.br

Resumo: O estudo aborda as políticas educacionais referentes à tecnologia pedagógica projeto político-pedagógico e como tem se configurado no interior das escolas públicas estaduais de Ponta Grossa/PR. Utilizou-se abordagem qualitativa na modalidade interpretativa com análise documental e discursos, colhidos por questionário. O estudo permitiu perceber que as políticas são propostas numa perspectiva de planejamento participativo, mas que por desconsiderarem fatores como conhecimento e poder que emergem da cultura e cotidiano escolar terminam por conflitar com os princípios democráticos proclamados.

Palavras-chave: política educacional; gestão; projeto político-pedagógico

INTRODUÇÃO

O estudo integra o projeto de pesquisa “As tecnologias pedagógicas da escola face ao desenvolvimento institucional: o impacto das políticas educacionais”, voltado a estudar as políticas educacionais para a gestão escolar implementadas no Estado do Paraná no período 2003-2006. Especificamente no que diz respeito ao projeto político pedagógico (PPP) das escolas, buscou compreender como as políticas educacionais relativas a essa tecnologia, entendida como o saber-fazer organizacional, tem se configurado no interior das escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa, considerando a busca dos fins educacionais. Tendo como foco principal o PPP da escola, o presente texto destaca as dimensões da escola e desta com o PPP e suas relações entre o “instituído” e o “instituinte”, clarifica conceitos de PPP como instrumento com força instituinte considerando a prerrogativa da autonomia e da descentralização, para que a partir de breve contextualização da política educacional paranaense, analisar os discursos das equipes gestoras de escolas estaduais. A maneira verticalizada que caracterizou tal política revelou desconsideração de fatores como o conhecimento e o poder que emergem da cultura e cotidiano escolar, isto porque são membros da escola que criam e recriam em suas relações e na vivência cotidiana uma cultura instituinte, própria. Na prática, tal processo se configurou por certa apatia das escolas em relação à reorganização do PPP, que o perceberam como exigência formal o

que penalizou a efetivação dos princípios inicialmente proclamados em nível de política.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PODER INSTITUINTE

Estudar a escola sempre constituiu objeto de nossas preocupações enquanto professoras e pedagogas da rede estadual de ensino fundamental e de ensino superior formando gerações de educadores que vieram assumir diferentes posições na dinâmica escolar.

E o que é a escola? Como ela tem sido determinada? De que elementos ela se constitui?

Segundo o Thesouro Brasileiro de Educação (INEP), a escola é a “unidade escolar ou o conjunto concreto das unidades escolares onde se ministra educação de qualquer nível e modalidade: a instituição, o edifício em que ela funciona, os alunos, os professores, o pessoal da escola, etc.” Esta forma de conceituar escola, indica as principais dimensões que a constituem e que a denominaremos como dimensão macro-social, dimensão micro-social e dimensão organizacional-material.

A dimensão macro-social entende a escola como uma instituição, isto é, foi criada para cumprir uma função social específica e necessária à sociedade: a instrução. Para Garay,

Cada instituição tem fins e valores que lhe são confiados. Funções com respeito aos indivíduos (instância do sujeito), a si mesma (instância propriamente institucional) e à sociedade (instância social) que a possibilita. Os fins se inspiram em princípio e valores que constituem o fundamento institucional. Idéias, valores, imaginários, utopias que, traduzidas em metas, projetos, planos, práticas, impulsionados e sustentados por forças sociais, buscam instituir-se. (1998, p.130)

Em coerência com o modelo e o contexto social em que foi instituída, a função da escola se amplia ou se diferencia: a formação para a cidadania, para o trabalho, para valores éticos, mas sem nunca negar a função primeira, de garantir o domínio dos conhecimentos científicos, das capacidades e habilidades intelectuais.

Ao pensar a dimensão macro-social da escola, é preciso pensá-la em relação direta com o Estado enquanto responsável maior pela educação, políticas educacionais e mantenedor da escolarização pública. Neste sentido, aquilo que a educação escolar representa ou deve representar em termos do trabalho ou função que vai desenvolver, depara-se com necessidades próprias do cenário atual: a de contribuir para a inclusão e

justiça social, de desenvolver competências para o mundo do trabalho, a de conscientizar sobre a relação homem-ambiente, a de favorecer a integração social sem deixar de investir no fortalecimento dos sujeitos em sua individualidade e identidade cultural, numa confluência de funções oficialmente legisladas e socialmente recomendadas que se expressam na forma de idéias, ideais e ideologias.

A dimensão micro-social é caracterizada pelo elemento humano, pelos sujeitos e grupos: os professores, os alunos, os gestores, os funcionários, que com suas capacidades de empreender e realizar projetos, vivenciam em condições concretas o ideário educativo que advém da dimensão macro-social. Na escola, as singularidades, concepções e saberes destes sujeitos, compõem um complexo “todo” que funciona interferindo no processo educativo que será por eles efetivado.

As dimensões macro e micro-social se interrelacionam: a dimensão macro representa a idéia da escola – da função que a mesma exerce na sociedade enquanto a dimensão micro diz respeito aos sujeitos que com seus objetivos, concepções, valores e necessidades diferenciadas realizam tal função social, em movimento dinâmico que não se restringe à mera reprodução, pois ao constituírem-se sujeitos do processo, também o instituem, além de serem instituídos por ele.

Na dimensão macro social a escola é perspectivada enquanto instituição, e segundo Ardoino e Lourau “a instituição é imaterial” e “jamais é diretamente apreensível”, “só se pode apreendê-la por intermédio da materialidade da organização”(2003, p. 17). Assim, há uma terceira dimensão, a organizacional-material que faz a mediação entre as dimensões macro e micro social, constituída pelas dependências escolares, pelos materiais e artefatos, pelos modos de dispor recursos, tecnologias, pela organização do trabalho em suas diferentes funções e dos processos pedagógicos que envolvem o coletivo.

Devido sua responsabilidade com a educação, o Estado firma-se como um dos principais agentes da dimensão material-organizacional da escola pública: estipula condições de trabalho e remuneração dos profissionais, define espaços e tempos escolares, estabelece diretrizes e normas curriculares, de avaliação, promoção e reprovação, dentre outras, agindo para conformá-la a seus propósitos, nem sempre coincidentes com a ideologia político-pedagógica proclamadas, atuando muitas vezes mais como órgão regulador do processo.

As três dimensões: macro, micro e organizacional-estrutural compõem uma totalidade dialética em movimento de constante contradição, sujeitas à influência da ideologia atuante no grande espaço social e dos sujeitos que instituem as práticas, que no “todo” devem dar conta da formação educacional escolar.

Ao mesmo tempo que a dimensão macro-social constitui o ideário e a dimensão organizacional-estrutural apresenta-se estabelecida e aparentemente inflexível, a dimensão micro-social imprime à escola uma dinâmica particular, pois são as pessoas que com suas energias e modos próprios de pensar e agir, fazem da escola o que ela é.

O reconhecimento dos sujeitos como instituintes da realidade escolar, nem sempre assegura positividade em termos de avanços qualitativos na escola. As pessoas podem agir movidas por interesses individuais, corporativos e não pelo projeto coletivo da escola. Outras vezes, a força instituinte é empregada para bloquear novas propostas, mantendo o já existente. A resistência ao novo, a falta de preparo, a acomodação, o descrédito, são alguns dos fatores que concorrem para esses posicionamentos. Garay (1998, p.116) confirma estas idéias ao afirmar:

Em nossos estudos, muitos espaços educativos são descritos por seus dirigentes como ‘ingovernáveis’. Aprofundada essa percepção, encontramos que não se referem a comportamentos ativos de rechaço ou rebeldia, a movimentos internos de grupos ou coletivos institucionais, mas a resistências cujo conteúdo é a apatia, posturas negativas sustentadas em ressentimentos ‘contra o sistema’ educativo, social e político geral.

Outras vezes, apesar de seus saberes e poderes, os sujeitos podem querer a mudança, mas não encontram ressonância junto a seus pares para que suas idéias movam o coletivo. Dois fatores em geral, são responsáveis: o isolamento natural dos sujeitos (cultura de individualismo profissional) e a inexistência de oportunidades que mobilizem a participação em torno de um mesmo projeto.

Ao que parece, o que impede a mudança, em ambos os casos, é a existência de uma cultura escolar que compreende a estrutura organizacional como hierarquizada e que considera apenas o poder localizado nos cargos administrativos e no Estado; guiados por essa cultura, os sujeitos tendem a limitar-se ao cumprimento restrito de sua função, inibindo ações instituintes de caráter participativo, voltadas à direção das mudanças hoje exigidas pelo cenário social (dimensão macro).

A partir destas reflexões, e sem desconsiderar a força da dimensão macro-social, defendemos com Carbonell (2002, p.28) que “as inovações que vêm de baixo, do próprio coletivo docente, têm mais possibilidade de êxito e continuidade do que aquelas que emanam de cima”. Isto significa que dificilmente atingiremos as mudanças necessárias em nível macro sem o movimento positivamente instituinte interno à instituição. Por outro lado, é prerrogativa e dever do Estado fornecer diretrizes, criar condições favoráveis, estimular mudanças por meio de iniciativas que mobilizem os educadores ao engajamento no projeto da escola, evitando a inércia e atitudes que não concorrem para o avanço institucional e geram distanciamento da função social da escola.

Assim, são as escolas que a partir de seus professores e gestores, precisam pensar e gerir com autonomia as modificações necessárias no processo educativo, à medida em que o poder público viabiliza medidas de política educativa e de recursos para que os profissionais possam, com maior estímulo e melhores condições levar a cabo as mudanças necessárias. Para tanto, um PPP pensado (na dimensão micro) enquanto instrumento de organização do trabalho pedagógico na escola é sua principal tecnologia.

O termo projeto, de origem latina, significa etimologicamente “ação de lançar para a frente”, o que se tem a intenção de fazer; aproxima-se das noções de plano, propósito, intenção, idéia, delineamento. O projeto é **político**, porque ao projetar, o grupo faz opções por um determinado tipo de escola, de ser humano a ser formado e, neste sentido, por estar articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da maioria da população. É **pedagógico**, considerando que estabelece os pressupostos epistemológicos e didático-metodológicos coerentemente com seus objetivos e intencionalidade na constituição de um tipo de ser humano e cidadão a ser formado. Neste sentido, representa o eixo orientador das ações educativas para que a escola possa cumprir com a sua função social de educar.

As dimensões política e pedagógica estão de tal forma imbricadas, que a expressão projeto pedagógico pode facilmente supor também o compromisso político, assim como já sintetizou Saviani em sua 11ª tese: “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.” (1985, p. 93)

Veiga (2003, p.274), percebe o PPP sob a perspectiva da inovação emancipatória, afirmando que a mesma não pode ser confundida com “evolução,

reforma, invenção ou mudança”, mas apoiando-se em Lucarelli considera-a uma “ruptura do *status quo* com o institucional”. Considera a inovação uma produção humana, cujas bases epistemológicas estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente que “opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade”, e a busca de maior comunicação e diálogo com os saberes locais e seus diferentes sujeitos pressupondo melhorias para a vida do homem e da sociedade. A intencionalidade permeia os processos inovadores, na medida em que os gestores identificam os diferentes mecanismos de poder presentes na instituição, dando espaço à comunicação, à argumentação e à solidariedade, deslegitimando as formas instituídas. Por isso, e ainda segundo Veiga (2003), a inovação emancipatória “é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética”. O compromisso das ações fundamenta-se na reflexão da realidade interna da instituição tendo em vista o contexto social local e global, ultrapassando as questões técnicas sem prescindir delas, isto é, não servindo o projeto político-pedagógico como mero documento de princípios ou de boas intenções.

Educadores portugueses e espanhóis denominam de Projeto Educativo ao que concebemos por Projeto Político-Pedagógico.

Vallejo (2002) concebe o Projeto Educativo como um instrumento para a gestão que enumera e define as características de identidade da escola, que em sua autonomia projeta uma determinada singularidade, formula os objetivos que pretende alcançar e expressa em coerência com os propósitos, a estrutura organizativa da instituição.

Os autores portugueses Carvalho e Diogo (1994) afirmam que o Projeto Educativo não deve confundir-se com postulados ideológicos, com linhas metodológicas ou com plano de atividades. Dizem que o projeto educativo emerge de uma concepção de escola/comunidade educativa e é mais amplo do que o projeto pedagógico. Se, para eles a escola é uma unidade organizacional, pressupõe na sua elaboração, princípios de autonomia. O projeto permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade do qual resulta a identificação e o reconhecimento da comunidade. Devolve a cada pessoa o seu espaço de criatividade e ação, fazendo com que o indivíduo compreenda as suas ações circunscritas a um todo significativo e por esta razão “o projeto educativo deve ser coletivo, mas favorecendo a interação;

autônomo, mas não independente”. Neste sentido, Carbonell (2002, p.82-84) defende a autonomia como elemento de diversidade positiva e inovação que, dentre outros pontos, está associada à diversidade e criatividade pedagógica e organizativa. Para tanto, afirma que se deve “dotar de autoridade o coletivo docente para organizar de outra maneira o conhecimento, a gestão, os tempos e espaços escolares em função do contexto da escola, de seu projeto educativo e das inovações em curso”.

Ao tratar da autonomia, os autores acima citados concebem-na como relativa, pois as escolas sempre estarão subordinadas à política educacional nacional, incluindo a política curricular. No entanto, Carvalho e Diogo reconhecem que mesmo que o sistema educativo seja centralizado e o currículo prescrito fechado, o professor nunca é um mero consumidor deste; ele é um agente modelador das intenções educativas definidas antes e acima dele. Assim considerando, o PPP é o resultado das decisões tomadas participativamente pela comunidade escolar, logo, políticas. Define as linhas comuns a serem adotadas por todos, tornando a escola uma instituição social promotora da humanização de seus cidadãos.

Desta forma, entende-se que o PPP supera o paradigma técnico, quando tudo o que a escola tinha de fazer vinha determinado pelos órgãos do sistema. Não dependendo dos órgãos centrais, a equipe escolar detém o poder instituinte na proposição, implementação e avaliação das ações. É obrigada a se desinstalar e assumir os desafios de construir com competência e criatividade um projeto que represente as verdadeiras aspirações e necessidades postos pela contemporaneidade.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE

Para melhor compreender e, conseqüentemente analisar a política educacional paranaense relativamente à tecnologia pedagógica: projeto político-pedagógico, torna-se necessário buscar nos documentos emanados da SEED/PR o que tem sido expresso em termos de filosofia, diretrizes mais gerais e encaminhamentos organizacionais relativos à temática e a seu referente maior: democratização dos processos educacionais.

Dentre as 10 prioridades gerais a serem alcançadas, o Plano Estadual de Educação (PEE PR) estabelece: “Democratização da gestão educacional em todos os níveis da administração” [...] “ mediante ações e compromissos que elas requerem, além

da indicação da responsabilidade pela execução e dos prazos estimados para a reversão dos indicadores [...] respaldados nos diagnósticos consolidados e nos documentos preliminares do PEE PR produzidos pelos coletivos que, ao longo de 3 anos, discutiram as bases deste Plano.” (PARANÁ, 2005, p.4)

O item 4.2. do mesmo plano, é inteiramente dedicado à gestão democrática do sistema estadual de educação, onde ao indicar os princípios fundantes, cita a organização coletiva do trabalho e a gestão democrática, ressaltando que a proposta de gestão das escolas “fundamenta-se na democratização das relações no interior da escola, a partir do desenvolvimento de sua autonomia e de ações político-pedagógicas que valorizem o conjunto dos trabalhadores da educação.” (2005, p.76) Segue, na seqüência, afirmando que tais princípios não estiveram presentes em outros períodos da administração pública, como a subordinação aos interesses do capital e do mercado, a perda da autonomia e da soberania na definição e sustentação das políticas públicas, desobrigando-se de sua execução e o repasse para terceiros, gerando um desmantelamento de estruturas, programas e projetos das políticas sociais em geral. Não cita, no entanto, neste diagnóstico, quais programas e projetos foram desestruturados e ao mesmo tempo não remete à administração 1991-1994 da qual o mesmo governo era parte. Por outro lado, reconhece que a gestão democrática da escola, pela participação envolvimento e co-responsabilidade, ainda precisa ser consolidada na rede estadual. (ibidem, p.77)

Dentre as diretrizes da gestão democrática, o PEE prevê “mecanismos que permitam a ampliação do processo de tomada de decisões em todos os níveis do sistema educacional, permitindo a participação dos sujeitos envolvidos.” (ibidem, p. 78)

No que diz respeito ao PPP, objeto maior do presente estudo, o documento prevê sua formulação participativa na Educação Infantil e sua reorganização pelos estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Fundamental. E para garantir tal diretriz, o PEE estabelece como objetivo:

Viabilizar no prazo de um ano após a aprovação do PEE, o processo de construção/reelaboração do Projeto Político-Pedagógico nas escolas do Ensino Fundamental, por meio de um processo coletivo e democrático, voltado às necessidades e características da comunidade escolar atendida (PARANÁ, 2005, p.19).

Sabe-se amplamente que a política de democratização educacional faz parte dos planos e políticas governamentais desde o final dos anos de 1980 a começar pela Constituição Federal de 1988. Ao estabelecer no inciso VI a gestão democrática, envolve não somente o entendimento do recurso das eleições para diretores das escolas pela comunidade escolar, mas o deslocamento do poder de decisão para os níveis de execução sobre aspectos fundamentais da vida da escola: seu planejamento mediante a elaboração do PPP, do plano curricular, seu acompanhamento e avaliação, a constituição de conselhos escolares, o controle e previsão de contas, dentre outros mecanismos que favorecem a participação da comunidade na gestão da escola.

Cinco anos mais tarde, juntando-se aos esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica, o Brasil aprovou o Plano Decenal de Educação para Todos, sendo que uma de suas metas globais trata de “implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica.” (BRASIL, 1993, p.42) Esta posição é institucionalizada com a LDB nº 9394/96, incorporando definitivamente o eixo da flexibilidade ao definir o artigo 15: “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” [...]

A autonomia é um dos mais importantes princípios da gestão. Sem ela não é possível à escola decidir com criatividade, tomar iniciativas e assumir compromissos e responsabilidades. Embora a autonomia de uma instituição signifique “ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros” (LIBÂNEO, 2001, p. 115), não é tomada aqui como liberdade absoluta de fazer o que se quer e necessita, pois ao constituir um sistema educacional, um mínimo de normas comuns precisam ser observados por todos, garantindo unidade e democratização.

A descentralização é, por sua vez, instrumento da autonomia, pois juntamente com o espaço é concedido poder, autoridade, para que a pessoa tome decisões e as possa implementar. (KARLING, 1997). Rivas, citado por Souza (2003, p. 33), percebe duas formas de sua execução política: uma é a desconcentração e outra descentralização. Na primeira “o órgão gestor central repassa funções a entidades regionais que dependem diretamente dos órgãos centrais de decisão. Nesta formatação, os organismos não são

livres para decidir, pois dependem diretamente do poder central”. Já na descentralização, “há um significativo poder de decisão, isto é, não se trata apenas de delegação de tarefas”, mas um real poder de decisão sobre aspectos importantes como: financiamento, elaboração do currículo local, administração e gestão educacional em áreas geográficas determinadas.

Considerando que a proposta da SEED PR e por meio do PEE PR está fundamentada na democratização das relações no interior da escola, no desenvolvimento de sua autonomia e de ações político-pedagógicas que valorizem o conjunto dos trabalhadores da educação, na prática, os encaminhamentos para a reorganização dos PPP das escolas já vinham sendo providenciados por meio da Secretaria, pois ao questionar as políticas do governo anterior, buscou agilizar todos os mecanismos para, conforme afirmação de membro da equipe de ensino do Núcleo Regional de Educação (NRE), “a retomada do materialismo histórico dialético” enquanto concepção teórica orientadora.

Tais encaminhamentos iniciaram no primeiro ano de governo (2003), com a criação da Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica (CADEP), cuja função básica era a de subsidiar o trabalho das escolas, dando suporte teórico-metodológico à direção e equipes pedagógicas para a efetivação da organização escolar em uma perspectiva democrática. Propõe-se também, delinear as diretrizes gerais que determinam as ações de diretores e das equipes pedagógicas, baseadas em relações democráticas e norteadas por princípios da política de educação pública para o Estado do Paraná. (PARANÁ, s/d)

A Formação Continuada com as Equipes Pedagógicas dos NRE tem sido uma estratégia prioritária da CADEP, atualmente denominada Coordenação de Gestão Escolar (CGE), e especificamente em relação à preparação das equipes pedagógicas para a construção dos PPP em nível de escola, vem se realizando desde o início dessa gestão de maneira sistematizada, em etapas, e com programação a ser utilizada nos encontros das Equipes Pedagógicas dos NRE com os pedagogos e diretores em sua área de abrangência e, estes, por sua vez, nas escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio. Tais encontros, denominados de Jornadas Pedagógicas, são realizadas ao longo do ano, com quatro encontros presenciais e um a distância, completando 40 horas, tendo como público todos os pedagogos da rede estadual de ensino. Segundo documento da

SEED (s/d), existe uma proposta das escolas e dos NRE de que os diretores integrem novamente estes eventos de formação, pois consideram que o trabalho conjunto dos diretores e pedagogos permite que a escola desenvolva suas atividades de forma integrada. Esta não é, de fato, uma reivindicação recente. Sabe-se há muito que o trabalho da escola somente será qualificado com a participação de diretores e pedagogos em todos os momentos e especialmente nos momentos de formação.

Percebe-se que há uma preocupação por parte da SEED/PR em preparar suas equipes no centro, que, apoiadas por um referencial previamente decidido seja socializado e absorvido na ponta do sistema – pelos professores nas escolas. Promove-se, portanto, uma política desconcentrada: SEED – NRE – Escolas, tomando um formato organizador e controlador das ações desenvolvidas.

O QUE REVELAM OS DISCURSOS

A pesquisa realizada foi orientada pela pergunta: Como as políticas educacionais relativas ao PPP tem se configurado no interior das escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa? Considerando tal objetivo, estruturaram-se os estudos numa perspectiva qualitativa e na modalidade interpretativa, o que envolveu além da análise de documentos políticos emanados da SEED alusivos ao tema, os dados coletados por meio de questionários aplicados a profissionais das equipes de gestão de 25 escolas de 5ª a 8ª série e Ensino Médio. Orientações emanadas da SEED/PR, seguindo os princípios de democratização, prescreveram o envolvimento de todos os segmentos do coletivo escolar e, em função disto, o instrumento de pesquisa foi organizado para saber sobre as formas de participação dos elementos que compõem a escola em sua dimensão micro-social (equipe de gestão, professores, alunos, pais, funcionários).

A análise dos dados relativos à implantação de tal política foi efetuada com recurso à metodologia do discurso do sujeito coletivo (DSC), que consiste em uma forma de representar o pensamento de uma coletividade sobre um fenômeno, a partir de discursos-síntese de sentido semelhante (LEFÈVRE, 2005). Voltou-se aos seguintes aspectos: segmentos envolvidos, lideranças e sujeitos participantes no processo de construção do PPP, mudanças detectadas na prática pedagógica e projetos implementados em função dos princípios e objetivos formulados. No movimento de análise dos processos que envolveram

a construção do PPP, tomou-se a escola na totalidade de suas dimensões: a macro-social, a micro-social e a organizacional-estrutural, o que permitiu captar tais processos não apenas no que está instituído pelo Estado e sistema educacional, como também a partir do movimento instituinte que se cria no interior das próprias escolas.

No que tange à liderança no processo de construção do PPP os questionários evidenciaram diferentes composições: equipe de gestão e comissão de professores; - pedagogo; - diretor e pedagogo; - diretor, vice-diretor e pedagogo; - vice-diretor e pedagogo, recaindo sobre o pedagogo o protagonismo na liderança do trabalho, conforme se constata do DSC:

Porque é sempre o pedagogo na escola que assume estes trabalhos, por ser o centro - maior carga - responsabilidade. Por cumprimento de uma tarefa solicitada pelas instâncias superiores, afinal somos funcionários de uma escola pública, 'regimentalmente' temos obrigações a serem exercidas.

Quem acompanha os processos pedagógicos da escola, sempre são mais os pedagogos. Porque a documentação chega nas mãos da direção e equipe pedagógica. Envolve a presença constante do pedagogo e professores, para em conjunto tentar solucionar questões relativas ao andamento da escola.

Sobre os pedagogos recaem as principais atribuições no processo de construção do PPP: desde o repasse das orientações recebidas junto ao NRE, ao planejamento, da sensibilização do coletivo escolar para a participação, do estudo teórico, do conhecimento da realidade, da discussão e decisões propriamente ditas, do registro e sistematização dos dados em documento em diferentes e complexos momentos – na escola, na equipe, no NRE.

É possível perceber também que o pedagogo é alvo de expectativas contraditórias. Ao mesmo tempo em que precisa atender às políticas instituídas pelo NRE/SEED, possui um tempo limitado para a construção e amadurecimento de decisões importantes a serem tomadas, pois nem sempre recebe a adesão por parte dos seus pares e do corpo docente. Esta é uma realidade posta especialmente quando inexistente uma liderança pedagógica por parte do diretor, responsável maior pela escola, evidenciando falta de clareza sobre o real significado do PPP para uma escola pública que se pretende democrática.

Em relação ao modo como os sujeitos perceberam a forma de encaminhamento das orientações advindas da SEED e como tais encaminhamentos se processaram na escola, o DSC revela:

Ajudaram, sempre que vem alguma orientação para elaboração e reelaboração é preciso analisar o que tem e o que pode ser melhorado. Foram fornecidas as diretrizes norteadoras do projeto, para que a partir daí a equipe pudesse juntamente com o todo escolar elaborar sua proposta. O material enviado foi bem organizado, o cronograma de atividades das semanas pedagógicas, os textos, as atividades, a bibliografia, os relatos dos participantes foram de grande relevância. Os cursos de capacitação de pedagogos foram organizados com informações muito pertinentes.

Foram realizadas algumas reuniões para repasse de informações e orientações; fornecidos textos para leituras dando suporte para a reelaboração do PPP. As dúvidas foram aparecendo conforme a comunidade ia estruturando o PPP. Complementamos alguns pontos, visto que boa parte tivemos que seguir as orientações da SEED, que chegavam em cima da hora e não tivemos tempo para preparar um trabalho contextualizado com os profissionais da escola, visto que o tempo urge em três dias de execução. Quando precisamos de uma orientação mais efetiva, direcionada a respeito de algum marco, nos diziam: façam depois será reformulado. Dessa forma não se efetiva!

Apenas distribuíram os documentos, um modelo a ser seguido. Aconteceu por imposição e não pelos integrantes da escola sentirem necessidade de repensar as ações da escola. Talvez seja pela desinformação de todos os envolvidos no processo. Forma de organizar. O Núcleo fiscalizou o trabalho na escola e cobrou-se o projeto pronto. Falta o sistema gestor mais efetivo na escola, orientando.

Porém, as oportunidades de reunir todos os profissionais envolvidos com a escola, não foram muitas, coincidindo com dias de reuniões em outros colégios onde os professores também trabalham. Dado que na formação dos próprios professores, há muita falta de discussões pedagógicas, essas são um processo de análise que não acontece de uma hora para outra. Vimos que a formação do professor está muito focada ao conteúdo. Faz-se necessário conscientizá-lo sobre questões didático-pedagógicas. Por isso ele continua sendo elaborado quase que na exclusividade pela equipe pedagógica. Muito ainda tem que ser mudado - principalmente a postura dos envolvidos na escola.

Quanto ao processo de construção do PPP, predominou o modo verticalizado com que a política educacional adotada no período foi encaminhada tanto na dimensão macro: SEED-NRE-Escola quanto na dimensão micro: direção-pedagogo-outros segmentos, voltando ao pedagogo. O processo seguiu da SEED para o NRE e do NRE para as escolas, “como um modelo a ser seguido”. As escolas enquanto protagonistas da elaboração dos seus PPP não foram ouvidas nos momentos de planejamento, momentos em que se decidiram as linhas a serem adotadas, as estratégias e os tempos a serem estabelecidos em cada unidade escolar.

Da análise do discurso coletivo verifica-se também que apesar da aceitação à proposta e do reconhecimento por parte de algumas equipes gestoras à organização da mantenedora, apontam para mecanismos de centralização e controle (ingerências) expressos no referencial teórico, no roteiro do projeto, encaminhamentos, prazos de execução dentre outros, considerado limitador do trabalho na escola pela insuficiente clareza e orientação. Emerge no processo, a permanência de dificuldades antigas: a falta de tempo comum para as decisões coletivas, a fragilidade teórica dos profissionais sobre as questões didático-pedagógicas, a delegação da elaboração do PPP à equipe de gestão, especialmente aos pedagogos, a postura descomprometida por parte de muitos profissionais

Outro aspecto a destacar é a manifestação de certa apatia dos diversos segmentos: professores, alunos, pais, funcionários, que deveriam participar da construção do PPP à proposta apresentada pela SEED/NRE conforme se depreende do DSC:

Os professores participaram porque era semana pedagógica. Houve cobrança e oportunidade de horário para reuniões e discussões. Somente pelo cumprimento da atividade, porque eles descrêm que suas reivindicações sejam atendidas, porque "pensam" eles, que não muda muita coisa, estavam acostumados "mais velhos" a fazerem as coisas e depois, ninguém lhes dava retorno. Depois não houve mais interesse dos professores de como estava o PPP sendo organizado. Não são todos que se dedicam, principalmente aqueles com poucas horas-aula, já nem se importam. Cada professor participa em sua área de atuação. O descompromisso é um fator que está acontecendo no geral. Fazem de sua profissão um bico.

Os alunos não entenderam o objetivo da atividade. Porque não buscam informações sobre os temas, participam sem argumentação, sem conhecimento prévio, se oferecemos a oportunidade de estudos, participação, mostram desinteresse. Não houve participação dos alunos.

Os alunos não são convidados a participar.

Houve a participação de um pequeno grupo de pais, aliás, os mesmos que sempre estão prontos a auxiliar a escola, com idéias e sugestões. Porém pequena em vista dos demais, mas o suficiente para concluir o que é preciso manter e mudar; ações que tragam melhoria no ambiente escolar. Os pais apontam que estão satisfeitos com as propostas efetuadas pela escola, e que as mesmas são condizentes com a realidade da comunidade que a escola está inserida, através de dados coletados, reuniões bimestrais com os pais e atendimento individualizado quando estes vêm até a escola.

Foi o primeiro momento em que funcionários tiveram participação em reuniões desta natureza. Há funcionários que acham que não fazem parte do grupo para a

tomada de decisões e que também não querem ou se sentem incapazes de dar um parecer diante de pessoas graduadas. Medo de se envolver. Não têm consciência de seu papel como educadores. Também a título de cumprimento de uma tarefa em horário de trabalho. Muitos são efetivos.

Também estiveram juntos em todas as etapas participando ativamente.

Os funcionários não são convidados para participar.

A julgar pelo DSC, percebem-se diferentes estágios de compreensão da participação, caracterizada especialmente pela insensibilidade e/ou apatia por parte dos partícipes em seu engajamento na construção do PPP. Esse dado leva a perceber a necessidade de um esforço maior da gestão educacional no sentido de desenvolver processos que tornem a participação uma prática efetiva no cotidiano escolar, desde as salas de aula até a totalidade dos processos pedagógicos, não limitado-a à participação formal nos órgãos colegiados. Um ideal assim pensado constituir-se-á se o coletivo escolar for considerado como sujeito com voz efetiva na escola, portanto, instituinte do PPP.

Educar sua comunidade para a participação junto ao PPP exige da escola que professores e gestores oportunizem os elementos necessários à compreensão de que todos são partícipes do projeto institucional e que os projetos individuais se constroem no plano coletivo, tendo por norte a formação humanizada e cidadã.

Por outro lado, existe um reconhecimento por parte da maioria dos pedagogos da importância da participação de alunos e pais no processo de construção do PPP. No entanto, apontam justificativas sobre a ausência dela, dirimindo, ao que parece, a responsabilidade da escola em ouvi-los de fato, pois não há referências nas “falas” à existência de processos educativos de sensibilização à participação.

Em relação aos funcionários, a desvalorização de seu envolvimento na organização/normatização do trabalho na escola ainda está presente em muitos ambientes escolares, embora no discurso apareçam expressões como “gestão democrática”. Também em geral, se desconsidera o conhecimento tácito destes profissionais, importante na efetivação de uma cultura favorável à aprendizagem. Percebem-se diferentes estágios de abertura à participação, destacando-se aqueles que se mostram sensibilizados, pois a escola os considera “parte da equipe”; os que não se mostram motivados são considerados como sem consciência de seu papel de educadores e há, também, os que simplesmente não foram convidados à participação. Percebe-se,

desse modo, a inexistência de uma educação para a participação, e o sentimento de “menor competência” diante de profissionais que possuem maior nível de escolarização.

A conquista da adesão, do compromisso e da responsabilidade na construção do PPP e da coerência prática em relação aos princípios decididos em comum, somente acontecerá se o coletivo escolar tornar-se agente efetivo para gerar avanço institucional.

Foi possível perceber também que enquanto em algumas escolas há uma participação e compromisso maior, justificado, ao que parece, pela força e liderança da equipe de gestão e pelas características do coletivo escolar, em outras, o PPP é visto simplesmente como exigência burocrática da mantenedora, e por isso, não assumido como algo deles para um direcionamento comum do trabalho, portanto, também não valorizado. Nas escolas que já avançaram em torno de uma cultura de trabalho coletivo organizado, há um nível de consciência mais elevado por parte dos profissionais, trajetória esta favorecida pelo sentimento de pertença, de identificação com a escola e com a causa educacional.

A estabilidade profissional e a rotatividade do corpo docente em muitos casos é fator do descompromisso, indiferença e apatia demonstrados especialmente em relação às práticas e/ou novas propostas institucionais.

Outro aspecto abordado na pesquisa, diz respeito às mudanças detectadas na prática pedagógica e projetos implementados em função dos princípios e objetivos formulados. As respostas incidem em projetos já existentes e/ou convergem para dificuldades em direção a mudanças e inovações:

Ainda é prematuro falar/escrever que mudanças estão prontas. Tudo leva tempo. O trabalho foi realmente reorganizado, porém não tenho como responder se foi efetivado. Quanto aos projetos não tínhamos o quadro de funcionários e professores acertado, era um entra e sai de pessoas; em 2006 esta situação já estava quase fechada, mas o dia a dia, a falta tempo/espço, a autonomia da escola para ...

Os projetos continuam os mesmos. A escola não consegue caminhar dentro de paradigmas mais novos, com novos conceitos.

Os projetos já iniciados continuam, com algumas alterações.

Ocorreu a elaboração de projetos visando maior interação entre os indivíduos e melhor aprendizagem dos alunos, outras metodologias por parte dos docentes. A utilização de metodologia mais dinâmica. Conselho de Classe teve uma nova ressignificação.

A escola propôs ações para aqueles aspectos que se encontravam com mais fragilidade: participação mais efetiva da comunidade, do conselho escolar.

Houve mudanças no sistema de aplicação de provas, porém não estamos tendo resultado positivo. Atualizamos a proposta pedagógica (ementas e conteúdos das disciplinas). Novos projetos foram implantados, um até o fim, outros se perderam no caminho. A escola está sempre ativa na tentativa de melhorar suas atividades, inclusive reformulando projetos em andamento e a renovação de outros projetos.

O DSC demonstra que algumas escolas reproduzem práticas que segundo os respondentes já vinham sendo realizadas. Outras, centram-se em aspectos que precisam ser priorizados, em vista das necessidades detectadas. Observa-se que embora tenha existido investimento por parte da SEED na formação dos gestores e professores tanto no que concerne à construção do PPP - documento, quanto em estímulos às mudanças nas práticas pedagógicas e currículo escolar, a maioria das instituições não consegue ultrapassar as práticas e rotinas existentes pela proposição e intervenção em novas e criativas propostas que contribuam efetivamente para a aprendizagem escolar. Pereira (2008, p. 355), ao analisar PPP de escolas conclui nesta mesma direção, isto é, no “descompasso entre as ações e as propostas”, que ao se identificar com os discursos presentes nas determinações legais “assumem uma postura mais cumpridora de normas prontas, do que de busca de reais mudanças na organização administrativo-pedagógica”.

A positividade qualitativa reside nas escolas que percebem a centralidade do fazer escolar em torno da aprendizagem dos alunos, mas essas não se revelam como maioria. Ao que parece, as dificuldades na dimensão organizacional material, (rodízio de professores, falta de espaço-tempo para reuniões coletivas, cumprimento de exigências burocráticas verticalizadas e com prazos exíguos, alheias à dimensão pedagógica) comprometem a vivência democrática, a criatividade, o engajamento docente para posturas emancipadoras, reforçando as rotinas e com isso, penalizando a vivência de um PPP que concorra para o desenvolvimento profissional e institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo pode-se concluir que mais uma vez observa-se, em nível macro, a descontinuidade nas políticas educacionais paranaenses, pois da leitura dos documentos é possível captar a disposição em superar e considerar “letra morta” as políticas adotadas na administração anterior e, para tanto, a primeira estratégia adotada é, pois, construir novas diretrizes para as escolas, sem, no entanto, dialogar diretamente com as

mesmas, auscultando suas possibilidades e dificuldades. A exclusão da dimensão micro (os sujeitos e grupos da escola) como principal proponente da discussão sobre o PPP desconsidera a existência de seu poder instituinte e das ações e reações que inevitavelmente se darão, o que “dificulta a possibilidade da crítica emancipatória sobre a prática, pois não há garantia de que a formação planejada partirá das necessidades e interesses da escola[...].” (NADAL, 2008), nem mesmo de que aquilo que se idealizou se efetivará.

Considerando, como vimos anteriormente, que a proposta de gestão das escolas fundamenta-se no nível macro-social na idéia de democratização das relações no interior da escola, de desenvolvimento de sua autonomia e de ações político-pedagógicas que valorizem o conjunto dos trabalhadores da educação, constata-se o movimento contraditório quando as próprias políticas condicionam leituras, definem previamente o trabalho a ser desenvolvido e às escolas cabe apenas a tarefa de aplicar os planejamentos detalhadamente estabelecidos no centro (SEED).

Estudiosos de política educacional que têm se proposto a analisar as reformas (Carbonell, 2002; Repiso, 2007) consideram a escola como principal centro da mudança educacional, pois é aí que o referencial teórico e normativo se concretiza ou não; é a escola que vivifica o que está escrito nos documentos e planos aquilo que os professores consideram sua tarefa, no contato com alunos de carne e osso, em um contexto social determinado. Portanto, não existindo a consciência e o compromisso dos professores com a mudança pretendida, pouca ou nenhuma melhoria acontecerá. O agravante neste sentido está no fato de que ao solicitar às escolas a reorganização dos seus PPP, pouco foi feito para sensibilizar os professores, com argumentos que os convencessem e, assim, envolvê-los no projeto. O profissional que é sensibilizado, enfim, motivado interiormente, passa a interessar-se em alterar uma situação posta, quando não aceita mais conviver com uma situação que lhe incomoda no seu dia a dia profissional, e que, por isso, deseja mudar. Acredita-se que as solicitações vindas do sistema não sensibilizam mais os professores, considerando os processos de proletarização, de mal estar, de não valorização do saber da experiência. Se o profissional não está convencido da necessidade da mudança, se não emergirem, ao mesmo tempo, o protagonismo e a participação democrática dos professores, a partir de situações reais advindas do

contexto escolar, mudanças propostas pelo sistema tornam-se meramente procedimentos burocráticos.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J.; LOURAU, R. **As pedagogias institucionais**. São Carlos: RiMa, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. (1993-2003). Brasília, 1993.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GARAY, L. A questão institucional da educação e as escolas: conceitos e reflexões. BUTELMAN, I. (Org.) **Pensando as instituições: teorias e práticas em educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. 2.ed. Caxias do Sul,RS: Educs, 2005.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

NADAL, B.G. **Cultura escolar: um olhar sobre a vida na escola**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2008, 305 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Plano estadual de educação – PEE PR: uma construção coletiva**. (versão preliminar). Curitiba, PR, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão escolar. **Criação da CADEP e Equipes Pedagógicas dos NRE**. Curitiba, PR, s/d.

PEREIRA, S.M. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro: v.16, n.60, p.337-358, jul./set.2008.

REPISO, M.M. E agora? Um olhar de conjunto para continuar avançando na qualificação da escola. In: MURILLO, F.J.; REPISO, M.M.et all. **A qualificação da escola: um novo enfoque**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 133-150.

SOUZA, A.R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**. Curitiba: UFPR, n.22, p.17-49, 2003.