

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOSIMARA SANTOS MIRANDA**

**“NOS COLETIVOS, O REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DA  
ESPERANÇA”: POSSIBILIDADES, LIMITES E APRENDIZADOS  
DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA ZONAL C, EM  
TUCANO-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. José Wellington Marinho de Aragão.

SALVADOR

2008

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

M672 Miranda, Josimara Santos.

“Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança” :  
possibilidades, limites e aprendizados de uma experiência pedagógica na  
Zonal C, em Tucano-BA / Josimara Santos Miranda. – 2008.  
97 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação, 2008.

1. Gestão da educação escolar – Tucano (BA). 2. Autonomia escolar. 3.  
Projeto político-pedagógico. I. Aragão, José Wellington Marinho de. II.  
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.2011098142 – 22.ed.

**Josimara Santos Miranda**

**“NOS COLETIVOS, O REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DA  
ESPERANÇA”: POSSIBILIDADES, LIMITES E APRENDIZADOS DE  
UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA ZONAL C, EM TUCANO-BA**

Data da qualificação: 27 de junho de 2008

**Banca examinadora**

---

Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão – orientador

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Ester Figueiredo de Souza- UESB - avaliadora

---

Prof. Dr. Cleverson Suzart Silva – UFBA - avaliador

---

Prof. Dr. Roberto Luis Machado UFBA - suplente

SALVADOR

2008

## DEDICATÓRIA

Ao sobrinho querido, Lucas Calazans Miranda que aos quatro anos de idade me encanta e ensina com suas brejeirices e curiosidades.

A José Jackson Reis dos Santos, pela amizade, estímulo, exemplo e companheirismo desde o ano de 1999 por escutar minhas inquietações. Sem seu acolhimento e dedicação fraternal a realização deste trabalho não seria possível.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pela compreensão e atendimento nas horas mais conflitantes, em especial ao professor orientador, Dr. José Wellington Marinho de Aragão pelo acompanhamento, apoio e estímulo na afirmação constante sobre a relevância deste trabalho para o campo da gestão educacional, quando em alguns momentos eu parecia fragilizada mediante o processo de enfrentamento da realidade.

À CAPES, pelo apoio indispensável no desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, irmãos e demais familiares pelo acompanhamento e dedicação no desenvolvimento de atividades da vida cotidiana, sempre disponíveis durante a difícil caminhada.

À secretaria municipal de educação pela presteza e disponibilidade sempre que precisamos. Aos profissionais e demais membros da comunidade escolar da zonal C, pelo acolhimento recente, e ensinamentos proporcionados durante o convívio entre os anos de 1999 e 2000.

Aos amigos e colegas de trabalho do Colégio Estadual Rômulo Galvão, que contribuíram para a realização do sonho agora concretizado.

Às colegas e amigas Fernanda Junqueira Ayres, Ilma Maria Fernandes Soares e Marlene Maria Ribas pelo companheirismo durante todo o percurso do trabalho.

Sem indivíduos preparados, informados, críticos, sabendo fazer uma leitura o mais ampla possível da sua história, da sua vida econômica, política, social, não poderemos ter liberdades. Liberdade vista como uma das condições indispensáveis ao cumprimento da realização de cada indivíduo, dentro dos limites possíveis da condição humana de ser social. (ARAGÃO, 2003, p.35).

## RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado em Educação, na linha de Políticas e Gestão da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. O objeto de estudo é fruto das experiências pedagógicas da própria pesquisadora em diferentes ambientes de trabalho no campo da gestão da educação. A questão orientadora da pesquisa foi: quais as possibilidades, limites e aprendizados gerados no cotidiano da Zonal C, por meio da implantação da Proposta Pedagógica (P.P.) intitulada: “Nos coletivos, o reencontro com a Pedagogia da Esperança”? Com base na questão de investigação, tivemos como objetivos: a) refletir sobre os princípios e concepção adotados na implantação e no desenvolvimento da P.P.; b) identificar, do ponto de vista dos sujeitos do processo, possibilidades, limites e aprendizados a partir da implantação da P.P. O trabalho de pesquisa considerou o período de setembro de 1999 a dezembro de 2000 como recorte histórico, para análise. Do ponto de vista metodológico, o estudo se caracterizou de forma qualitativa, por meio da realização de estudo de caso, tendo como materiais de pesquisa: a) realização de entrevistas semi-estruturadas; b) coleta de projetos político-pedagógicos; c) coleta de memórias individuais e de memórias registro. Como enfoque de análise, buscamos referência na perspectiva dialética por entendermos que no movimento processual de apreensão da realidade, a dialética, por sua natureza dinâmica, nos possibilitou um olhar também dinâmico, crítico, propositivo. O contexto da pesquisa foi o campo empírico da Zonal C, situada na zona rural do município de Tucano, norte do estado da Bahia. Os resultados e conclusões deste estudo possibilitam afirmar que, embora haja limites na implementação da proposta, esta se mostrou significativa para os sujeitos no processo de mudança da própria consciência e das suas práticas pedagógicas cotidianas. Além disso, construir e investir na mudança da realidade educacional, com vistas a um aprendizado de melhor qualidade, exige o investimento em tempos formativos de cunho investigativo, assegurando a relação pedagógica construída entre os sujeitos como objeto de permanente pesquisa. A experiência de análise desta pesquisa evidenciou, entre outras conclusões: a) ruptura com padrões de projetos; b) reconhecimento das histórias dos sujeitos; c) respeito ao tempo e ritmo do processo de elaboração e compreensão de conhecimento do outro; d) ênfase na constituição de processos formativos investigadores: ênfase no sujeito pesquisador de suas práticas; e) construção de uma cultura do planejamento pedagógico.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Projeto Político-Pedagógico. Participação. Autonomia.

## ABSTRACT

This work is the result of a search for Masters in Education, in line with Politic and Management Education, Faculty of Education of the Federal University of Bahia. The object of study is the fruit of the educational experience of the researcher in different environments to work in the field of management education. The question guiding the search was: what are the possibilities, limitations and learning generated in the daily life of Zonal C, through the deployment of Pedagogical Proposal (PP) entitled: "In the collective, the reunion with the Pedagogy of Hope"? Based on the question of research, we had the following objectives: a) reflect on the principles adopted in the design and implementation and development of the PP b) identify, from the viewpoint of the subject of the process, possibilities, limits and learning from the deployment the PP The work of research considered the period September 1999 to December 2000 as cut history, for analysis. From the methodological point of view, the study was marked on a qualitative, through the holding of case study, and as material for research: a) conducting interviews semi-structured b) collection of political and educational projects, c) collection of individual memories and memories record. As a focus of analysis, we reference in view dialectic because we believe that the procedural motion of apprehending reality, the dialectic, by its dynamic nature, we look also enabled a dynamic, critical, desired. The context of empirical research was the field of Zonal C, located in the rural area of the municipality of Tucano, northern state of Bahia. The results and findings of this study enable say that, although there are limits in implementing the proposal, it was significant to the process of change in the subject's own conscience and their daily teaching practices. Also, build and invest in changing the educational reality, with a view to a better quality of learning, requires investment in time stamp of investigative training, ensuring educational relationship built between the subject and object of ongoing research. The experience of analysis of this research showed, among other conclusions: a) break with patterns of projects b) recognition of stories of the subjects, c) regarding time and pace of the process of development of knowledge and understanding of the other d) emphasis on establishment of procedures training researchers: emphasis on the subject of their research practices and building a culture of educational planning.

**Keywords:** School management. Political and Educational Project. Participation. Autonomy.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS**

CAPES: Coordenação de Apoio a Pesquisas no Ensino Superior

CESG: Centro Educacional Senhora das Graças

CNE: Conselho Nacional de Educação

LDBEN: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAS: Programa Alfabetização Solidária

PPP: Projeto Político-Pedagógico

SEC: Secretaria da Educação e Cultura

SMEC: Secretaria Municipal da Educação e Cultura

Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

UPF: Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

RESUMO.....	07
INTRODUÇÃO.....	12
1. GESTÃO DA EDUCAÇÃO, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS .....	18
1.1 Gestão da educação: reflexões iniciais .....	19
1.2 O Projeto Político-Pedagógico no contexto da gestão escolar .....	25
1.3 Currículo e poder na gestão escolar .....	31
2. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA .....	36
2.1 O percurso metodológico construído .....	36
2.2 Os sujeitos e seus contextos .....	40
2.3 Procedimentos metodológicos e período de investigação .....	41
3. PROPOSTA PEDAGÓGICA EM TUCANO - BAHIA: “NOS COLETIVOS, O REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA” .....	47
3.1 Da continuidade da História ou de outros modos de fazer educação: o PPP no município de Tucano .....	48
3.2 Concepção do PPP e os princípios.....	54
3.2.1 Os princípios da proposta: participação, diálogo, o partir da prática, Opção ética pela proposta e a natureza da proposta .....	55
3.2.2 Detalhes da prática em processo: diferença entre registro e memória.....	57
4. POSSIBILIDADES, LIMITES E APRENDIZADOS: O QUE REVELAM AS VOZES DOS SUJEITOS.....	60
4.1 Análise, análises .....	61
4.2 Coordenação e orientação pedagógicas: indicativos do processo.....	65
4.3 O acesso à função de orientador pedagógico.....	69
4.4 Dos projetos político-pedagógicos.....	77

(IN)CONCLUSÕES: PORQUE PROCESSO CONTINUA.....	82
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES.....	90
ANEXOS.....	94

## INTRODUÇÃO

No pormenor da pesquisa científica, diante de uma experiência bem específica que possa consignada como tal, como verdadeiramente una e completa, sempre será possível ao espírito científico variar-lhe as condições, em suma, sair da contemplação do mesmo para buscar o outro, para dialetizar a experiência. (Bachelard, 1996, p.21).

Compõem esta introdução memórias de tempos de escola vividas em alguns espaços e períodos na condição de estudante, professora, coordenadora pedagógica e diretora no setor público de Educação. Na medida em que situamos esse movimento, refletiremos, especificamente, a partir da compreensão construída em torno das práticas de gestão no interior das instituições formadoras das quais fizemos (e fazemos) parte para, em seguida, apresentar a questão central de pesquisa, acompanhada de seus objetivos. As reflexões tecidas na introdução, indubitavelmente, contribuem para a definição do objeto de pesquisa proposta no presente trabalho.

### **Da construção do objeto de pesquisa: memórias de tempos de escola**

Desde o ingresso, no ensino fundamental, na quinta série, em 1979, no Centro Educacional Rômulo Galvão, escola da rede estadual de ensino, localizada na Estância Hidromineral de Caldas do Jorro, no município de Tucano, no agreste baiano, situada a 265 km de Salvador, sentia que esta instituição, em sua totalidade, não permitia, nem construía um diálogo fecundo na relação entre os diferentes segmentos escolares.

Fora as festividades presentes no calendário letivo, como dia das mães, dia dos pais, festejos juninos e desfile de abertura da primavera, trazendo um clima de alegria, não demorava muito para se efetivar um ensino memorístico (Freire, 1987), representado, em um dos seus atores, na figura da direção da escola. Lembro-me quando avistávamos o seu antigo opala amarelo (automóvel), aproximando-se da instituição. Todos nós corríamos e, caso estivéssemos em horários vagos de aula, éramos chamados para assistir aos ensinamentos da língua portuguesa (área de domínio da diretora). Todos nós ficávamos em absoluto silêncio e com postura ereta, em meio aos ensinamentos de gramática e algumas pinceladas da disciplina Educação Moral e Cívica.

No período de 1979 a 1986, na condição de estudante, já sentia que algo ou quase tudo precisava mudar na escola. Éramos obrigados a calçar meias pretas e longas, além do calçado preto *ki-chute*<sup>1</sup>. Não era permitido, sequer, escolher o modelo do sapato, muito menos a cor das meias. Nesse contexto de uma cultura escolar autoritária, impositiva, vivenciamos momentos angustiantes e difíceis.

Esses fragmentos de tempos, de memórias, na condição de estudante, contribuíram para que refletisse sobre o meu papel, no período de 2000 a 2004, de gestora nesta mesma unidade de ensino, além de possibilitar novas reflexões ao assumir outro espaço de gestão, qual seja: a coordenação pedagógica da Zonal C<sup>2</sup>, na Secretaria Municipal de Educação (SMEC) de Tucano, Estado da Bahia, no período de maio de 1999 a dezembro de 2000.

Exercendo a função de diretora na escola estadual, verificamos que as atividades a serem desenvolvidas e as decisões a serem tomadas não eram satisfatórias. Ações contraditórias, porque ocorriam de forma isolada, desconectada. As ações sugeridas por instâncias superiores, como a Secretaria de Estado da Educação (SEC-BA), eram mecânicas, reproduzindo uma lógica meramente burocrática e centralizadora (Paro, 1993).

De outro modo, a experiência de coordenação pedagógica na rede de ensino, no município de Tucano, foi uma das mais significativas no campo da gestão pública. Isto porque verificamos, de maneira concreta, um processo gestor em rede,

---

<sup>1</sup> Tênis utilizado como um dos instrumentos obrigatórios do fardamento escolar no Centro Educacional Rômulo Galvão (CERG).

<sup>2</sup> No capítulo três, discuto com propriedade a organização da rede municipal de educação de Tucano, configurada em cinco zonais (A, B, C, D e E). Por essa razão, não abordarei tal idéia na introdução deste trabalho.

intitulado *Projeto Político-Pedagógico: Nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança*: começando do sujeito (da pessoa – estudante, funcionário, professor, diretor, comunidade local), passando pela articulação com as escolas e com a SMEC. Como pensar a articulação de 113 escolas, numa extensão territorial de 2.436 km. Como pensar alternativas contextualizadas na organização de uma rede municipal de Educação? Que formação poderia contribuir com um processo de aprendizagem significativo junto aos estudantes e aos profissionais de Educação? Essas, entre várias outras questões, perpassaram as dúvidas e certezas da caminhada construída.

Consideramos tal experiência marcante no que concerne a implicações e aprendizagens na vida profissional e pessoal. A experiência no município de Tucano é considerada um marco importante em nível de desenvolvimento de nossa formação no campo da gestão educacional, tendo em vista a especificidade das atividades inerentes ao trabalho escolar e da aproximação da comunidade escolar local, numa perspectiva de conhecimento de contextos que, apesar de próximos geograficamente, estavam muito distantes das minhas vivências profissionais anteriores.

No contexto da coordenação pedagógica municipal, no período de 1999 a 2000 alguns aprendizados, por meio da construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP), especialmente no que se referem ao trabalho com a metodologia da práxis (Vásquez, 1977). O ponto principal desse trabalho coletivo, enquanto equipe de apoio à gestão da educação municipal, baseava-se na reorganização da rede, elegendo, como prioridade, o desenvolvimento de processos que pudessem viabilizar a transformação da gestão, nos aspectos político, técnico e pedagógico na efetivação da qualidade (Pereira, 2006) educacional. Nesse tempo histórico, não possuía clareza da importância do aspecto político na reorganização da proposta pedagógica da rede municipal, além de desconhecer a perspectiva da dimensão participativa na condução do trabalho pedagógico.

Conhecendo os princípios<sup>3</sup> orientadores da proposta para construção coletiva do PPP da rede municipal de Educação, em Tucano, entendemos que, em uma das suas dimensões, buscou-se desenvolver a problematização e a contextualização da realidade de cada escola para proceder, concomitantemente, à elaboração dos

---

<sup>3</sup> No capítulo três, fazemos a apresentação e discussão de tais princípios.

projetos político-pedagógicos, com o objetivo de sistematizar as diretrizes gerais da educação municipal.

Atuando como coordenadora pedagógica da rede municipal de educação de Tucano, composta por uma equipe de cinco coordenadores, verificamos que este foi um tempo singular, de aguçamento da curiosidade, de investimento em práticas coletivas que antes não conhecia. Isto, certamente, instigou-nos, na condição de estudante de pós-graduação (mestrado), a analisar, a partir dos olhares dos membros da comunidade escolar e do material disponibilizado sobre a experiência, os impactos (possibilidades, limites, aprendizados) gerados pela implantação da Proposta Pedagógica (P.P.) no cotidiano da zonal C<sup>4</sup>, considerando a experiência vivida no período de setembro de 1999 a dezembro de 2000. Nesse sentido, a questão orientadora desta pesquisa é: quais os impactos gerados no cotidiano da Zonal C, por meio da implantação da P.P.? São, pois, objetivos deste trabalho: a) refletir sobre os princípios e concepção adotados na implantação e no desenvolvimento da P.P.; b) identificar, do ponto de vista dos sujeitos do processo, possibilidades, limites e aprendizados a partir da implantação da P.P.

Optar em fazer parte da linha de pesquisa em Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação (Faced) na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em outubro de 2004, encaminhando pré-projeto de pesquisa, foi a primeira atitude na busca para aprofundar conhecimentos em torno das concepções e práticas em gestão da educação, nos âmbitos micro e macro, na tentativa de analisar os impactos e aprendizados da P.P., na Zonal C, implantado em Tucano, Bahia.

Desde os primeiros registros da história da humanidade, a Educação sofreu muitas transformações: do conhecimento produzido de modo assistemático, em seus primórdios, até sua sistematização e institucionalização, nos aspectos políticos, culturais, sociais e econômicos. Pretendemos situar o presente estudo, na centralidade do cotidiano da educação da esfera pública municipal, com ênfase em uma experiência de gestão implantada em setembro de 1999, ocasião em que a

---

<sup>4</sup> Denominação criada, em 1999, para identificação das comunidades onde ficavam situadas as escolas. A reunião dessas comunidades era chamada de Zonal. O conjunto de escolas, em determinada zonal, foi intitulado de Núcleo. No interior de cada Núcleo, encontravam-se, portanto, as escolas, seus sujeitos e seus contextos. O município foi organizado, do ponto de vista educacional, em cinco áreas, pelo critério de proximidade das escolas ou, em alguns casos, conforme nível ou modalidade de ensino, assim denominadas: Zonais A, B, C, D e E. A Zonal C, na qual se situa o presente estudo, tinha, no período de 1999 a 2000, as seguintes comunidades em sua circunscrição: Creguêhem, Mandaçaia, Olhos d'Água, Paus Brancos e Cauanga.

rede municipal de educação discutiu, pela primeira vez em toda a sua história, a organização político-pedagógica.

O município em meio aos processos de globalização e da política neoliberal, sofre, com isso, impactos destes ao lado dos ranços de atitudes remanescentes do assistencialismo, com forte ênfase na cultura herdada dos tempos do 'coronelismo'. (Santos, Miranda, Sousa, 2004).

Diante do exposto, a educação teve e tem importante papel existencial, consideramos a mais significativa mediadora da transformação de concepção de mundo e da ampliação da interação com outros seres: homens, mulheres, crianças, jovens; diferentes pessoas que, com suas mestrias ensinam, enquanto, no labor diário, evoluímos processualmente.

### **Organização da pesquisa**

Para fins de organização, este trabalho estrutura-se em introdução, quatro capítulos e considerações finais. Na introdução, apresentamos a origem da pesquisa e seu contexto de problematização, seguida da exposição da questão central do estudo e seus objetivos.

O primeiro capítulo, intitulado *gestão da educação, projeto político-pedagógico e currículo: concepções e práticas*, explicita discussões em torno da gestão em educação, com ênfase em três conceitos: democracia, participação, autonomia. Aqui, também são discutidas idéias sobre currículo e projeto político-pedagógico.

No segundo capítulo, apresentamos o processo de desenvolvimento metodológico da pesquisa, descrevendo e refletindo sobre o mesmo na condição de pesquisadora e de educadora que retorna ao contexto de trabalho para analisar o vivido, com o olhar de quem pesquisa a própria prática, buscando significados para a função de educar. Contexto, período, sujeitos, procedimentos metodológicos e perspectiva de análise dos dados são aqui apresentados e explicitados.

No terceiro capítulo, apresentamos a experiência de implantação da proposta pedagógica em Tucano-Bahia: "Nos coletivos, o reencontro com a Pedagogia da Esperança". A intenção do capítulo é explicitar o movimento de construção e de vivência da proposta, no sentido de analisar sua concepção e princípios político-pedagógicos.



Possibilidades, limites e aprendizados gerados no contexto da zonal C, *locus* da pesquisa desenvolvida, a partir da implantação do P.P.P. são analisadas e apresentados no quarto capítulo do trabalho. Neste capítulo, buscamos analisar, com base nas falas dos sujeitos e nos documentos coletados, o objeto de estudo em questão.

As considerações finais apresentam os principais resultados e conclusões do estudo, reafirmando a necessidade de garantir, no interior da gestão da educação, princípios e práticas coletivas de trabalho. As práticas autoritárias no interior da gestão e a permanência de vivências paternalistas são questões no interior do processo investigado, embora tenham sido percebidas mudanças de concepção em torno do PPP e de suas possibilidades nas instituições investigadas.

A realização dessa pesquisa não encerrou, certamente, o campo de investigação. Ao contrário, abriu outras possibilidades, explicitando, assim, a necessidade de continuar, em outros tempos históricos, realizando pesquisas para compreender, por exemplo, a gestão de projetos numa dimensão democrática, posto que continua sendo visível a variabilidade de sentidos e práticas atribuídos a esse termo, especialmente na esfera municipal.

No capítulo I, trataremos da apresentação e análise de conceitos como gestão da educação, autonomia, participação, democracia, projeto político-pedagógico, gestão do currículo, aprofundando teoricamente idéias apresentadas e discutidas no roteiro de entrevista semi-estruturada (apêndice A).

## **1. GESTÃO DA EDUCAÇÃO, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma 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. (Nóvoa, 1996, p. 16).

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, uma discussão acerca da gestão da educação, focalizando concepções de gestão escolar e democrática, perpassando por conceitos como autonomia, participação, democracia. Nesse movimento de discussão, por meio da dinâmica do cotidiano da escola, exemplificamos e tecemos críticas sobre o processo de burocratização nas instituições escolares, tendo como referência empírica as próprias experiências educacionais. Num segundo momento do capítulo, o PPP no contexto da escola torna-se o foco de discussão. Para isso, recorreremos a aspectos legais que demarcam a sua origem em âmbito nacional, além de explicitar concepção e princípios orientadores na construção do PPP. Currículo e poder na gestão escolar é a discussão apresentada no final do capítulo, tomando como referência práticas cotidianas a gestão do conhecimento nas instituições de ensino.

## 1.1 Gestão da educação: reflexões iniciais

O estado do conhecimento no campo da administração da educação no ocidente revela-se caótico, como afirma Sander (1984, p.56):

A extensa utilização de teorias gerais de administração de limitada aplicabilidade prática no setor educacional, a diversidade de modelos específicos de administração fechados sobre si mesmos e incapacitados de equacionar adequadamente a relação recíproca entre educação e sociedade, a desocultação ideológica através da crítica radical, ao lado da enunciação da fenomenologia existencial e da etnometodologia desprovidas de propostas concretas, e muitos outros fatos pouco explicados mostram um quadro confuso e indefinido.

Sabemos que o paradigma da gestão educacional veio acrescentar elementos de planejamento estratégico, importantes para o exercício da democracia, se comparados com o paradigma anterior chamado de Administração Educacional, no qual o poder centralizado nas mãos do diretor colocava-o perante a comunidade escolar na condição de decidir sozinho pelo destino da escola, conforme podemos verificar nas elucidações de Lück (2006a, p.35):

[...] a mudança de paradigma que estabelece uma mudança do enfoque de administração para o de gestão, que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino, como parte de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção da sinergia coletiva, em seu contexto, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução.

Apesar dos recentes progressos advindos da mudança paradigmática no campo da gestão educacional, ainda persistem situações em que submetidos a projetos de organismos internacionais, os sistemas repassam manuais contendo instrumentos e orientações padronizadas para todos os Estados da nação, desconsiderando as diferenças regionais, nos aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. Temos aí um retrocesso na caminhada de conquista da autonomia das unidades escolares.

No tocante à autonomia, questionamos, por exemplo, a desvalorização da equipe de gestão enquanto grupo que tem capacidade de produzir novos conhecimentos na área. Quando apresentamos essa reflexão, recorremos à experiência adquirida na função de gestora escolar da rede pública, no CERG<sup>5</sup>, localizado na Estância Hidromineral de Caldas do Jorro, no município de Tucano, Bahia. Não estamos discutindo a busca da autonomia total, mas da autonomia relativa. A esse respeito, afirma Lück (2006a, p.103-104):

A autonomia é realizada em quatro dimensões: a financeira, a política, a administrativa e a pedagógica. Sendo que nenhuma delas se basta a si mesma para caracterizar a autonomia da gestão escolar, uma vez que [...] se reforçam reciprocamente, estando uma a serviço de outras. Essa autonomia se constrói com autoridade, isto é, com sentido de autoria. Trata-se de uma autoridade intelectual (capacidade conceitual), política (capacidade de compartilhar poder), social (capacidade de liderar e orientar-se por liderança) e técnica (capacidade de produzir resultados e monitorá-los).

Essa pauta da autonomia tem gerado muito desgaste desnecessário por parte de comunidades escolares. É importante que a equipe de gestão problematize e explicithe os limites da autonomia nas instituições, posto que, como afirma Libâneo, há:

[...] algumas atitudes demasiado sonhadoras de professores que acham possível uma autonomia total das escolas, como se elas pudessem prescindir inteiramente de instrumentos normativos e operativos das instâncias superiores. A autonomia das escolas será sempre relativa em face da existência de outras instâncias de gestão. (2004, p.16).

Assim como “[...] a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático” (Veiga, 1999, p. 15), os sistemas de ensino a que as escolas estão hierarquicamente ligadas precisam repensar a lógica das relações estabelecidas com as instâncias da base.

Com Libâneo (2004, p.21), aprendemos que:

---

<sup>5</sup> Colégio Estadual Rômulo Galvão.

As escolas são organizações educativas que têm tarefas sociais e éticas peculiares, com um caráter profundamente democrático. Para atingir seus objetivos sociopolíticos, precisam dispor de meios operacionais, isto é, criar e desenvolver uma estrutura organizacional (setores, cargos, atribuições, normas), uma tecnologia, uma cultura organizacional, processos de gestão e tomada de decisões, assim como a análise dos resultados que contribuem para o processo formativo e para o aperfeiçoamento da gestão.

As orientações oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, para a educação pública no campo da gestão educacional apontam para um caminho que sugere enquanto princípio a democracia. Desse modo, compreendemos que o principal foco do processo educativo é fazer com que os sujeitos, além de ter acesso e permanência na escola, possam, de fato, aprender nela. Nesse sentido, a escola passa a cumprir sua função social porque o sujeito não apenas tem acesso à escola, mas passa a ter permanência e, sobretudo, aprendizado.

Não raro há uma tendência nos textos oficiais e teóricos à discussão que indica ser o estudante a figura central do processo de organização das redes de ensino, principalmente quando o assunto é ensino-aprendizagem. Portanto, compreende-se que o investimento na organização educacional gera iniciativas visando atender as demandas dos estudantes e, conseqüentemente, de suas famílias que compõem a comunidade local.

Apesar da constante busca de melhoria e desenvolvimento dos procedimentos administrativos em redes públicas de educação, vivenciamos ainda situações as quais apontam para a burocratização, embora haja uma defesa de caráter teórico sobre práticas de gestão democrática e participativa, envolvendo todos os segmentos.

Para que sejam operacionalizadas as transformações necessárias de ruptura com o modo autoritário e paternalista ainda presente em nosso meio, sugere-se, além da renovação teórico-metodológica das práticas administrativas e pedagógicas, a criação e a capacitação efetiva de instâncias de participação fundamentadas na idéia de força do poder da coletividade. A esse respeito Lück afirma:

Sabemos que, dada a tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro que a reforça, a participação em seu sentido dinâmico de inter-apoio e integração, visando construir uma realidade mais significativa não se constitui em uma prática comum nas escolas. (2001, p.17).

Entendemos que a qualidade do trabalho participativo é uma construção diária, muitas vezes feita de avanços, de momentos de amadurecimento, de espera, de respeito ao outro; da construção da compreensão e a partir daí da disponibilidade de cada um em querer desenvolver e envolver-se no trabalho coletivo. Nesse sentido, não há como obrigar alguém a participar. O sujeito precisa ter o desejo de participar, de construir metas, objetivos, sonhos coletivos para, na e com a instituição escolar, visando alcançar melhores resultados na aprendizagem das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos.

O trabalho do gestor educacional, em sua especificidade, requer compromisso ético e político com a comunidade, isso porque quem lidera, lidera com alguém. Para início de conversa, precisamos estar conectados ao mundo que nos cerca com afetividade, não afetividade piegas, romântica. Afetividade pelo ser humano, para lidar com pessoas, pessoas complexas, em suas relações complexas (Morin, 2000), com a família, com o vizinho, com o mundo. Precisamos estar disponíveis para nos relacionar com os outros. O princípio das interações humanas perpassa o tempo inteiro o cotidiano da vida da gestão escolar. Há valores, concepções, culturas, formas próprias de viver a escola. Nesse sentido, os sujeitos precisam mover-se no sentido de construir ações comuns a fim de assegurar relações interativas mais qualificadas, num jogo permanente de relações de poder, inerentes aos processos de vida das pessoas.

O exercício do poder é um dos itens permanentemente presentes em nossa investigação, por considerar que o mesmo deve estar circunscrito na proposta e não centralizado na figura de um gestor. O gestor atuando na condução de um ou vários grupos sustentará sua atuação baseado no exercício do “poder-serviço” (Benincá, 1994, p.30) e não no poder-honra, entendendo aquele como um exercício de poder a serviço sempre dos interesses da coletividade. O trabalho de gestão democrática não cumpre seus objetivos quando centrado nos ocupantes dos cargos. Este exige a compreensão dos limites da construção do processo democrático na unidade de

ensino e na comunidade em que se vive; exige a noção de direitos e deveres, das atribuições de cada segmento que compõe a organização escolar, do conhecimento das leis que regem os sistemas de ensino e das normas vigentes em cada instância.

A conquista da gestão democrática propicia a desestabilização das ações ideologicamente diretivas, corporificadas no espaço escolar, foco esse que tem sido prioridade nas discussões dos educadores preocupados e comprometidos com a possível restauração do processo educativo, referendado nos princípios de autonomia, participação, auto-controle e responsabilidade. Concordamos com Libâneo que:

Se, por um lado, a gestão democrática é uma atividade coletiva implicando a participação e objetivos comuns, por outro depende também de responsabilidades e capacidades individuais e de uma ação coordenada e controlada. (2004, p. 126).

Torna-se válido ressaltar que a necessidade dinamizadora do princípio de gestão democrática da educação no interior da escola foi preconizado no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, referendado pela Lei 9394/96, que subsidiou a implantação do colegiado escolar.

No interior das escolas, o colegiado escolar é o órgão consultivo, deliberativo e fiscalizador das questões técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras nas unidades públicas de ensino, com a finalidade de transformar a atuação burocrática e centralizadora, ainda existente na cultura organizacional do sistema educacional brasileiro.

O colegiado escolar é considerado um elemento inovador e fundamental para o alcance dos princípios da gestão democrática, quando o processo de composição dos seus membros ocorre de modo legítimo, transparente e mediante atuação plena, segundo as necessidades de cada segmento representado. Porém, sabe-se que o princípio da participação é um elemento necessariamente presente no cotidiano das escolas públicas brasileiras, portanto, ainda é bastante restrita a atuação do referido órgão em determinadas realidades e limitante no tocante à tomada de decisões, como exemplo, podemos relatar algumas dificuldades vivenciadas em órgão colegiado da qual fizemos parte em uma instituição pública.

Quanto à definição da composição do quadro de profissionais, o referido órgão é extremamente inoperante para decidir pela reorganização da carga horária dos mesmos. Sua autonomia, de modo geral, é baixa, já que está vinculado a esferas de poder, um poder paralelo<sup>6</sup>, velado, predominante externamente, feito e refeito por indivíduos e grupos em suas relações cotidianas, interferindo no poder dos coletivos das escolas. Desta forma, a participação real dos sujeitos não se concretiza plenamente e, a partir deste fato, fica evidente a necessidade de compreender a problemática da gestão escolar como um território complexo e multifacetado (Macedo, 1999).

Nesses termos, é necessário resistir às imposições organizacionais que se afirmam como propostas participativas, considerando-se que estão configuradas por meio da utilização de instrumentos técnico-burocráticos. Na verdade, são excludentes, porque consideram os membros da comunidade escolar seres ignorantes ao próprio processo de produção e significação da vida na gestão escolar em sua dimensão de totalidade.

É importante afirmar que o despertar da consciência participativa envolve o trabalho articulado coletivamente, tendo em vista a análise de situações e decisão sobre encaminhamentos não como prescrições burocraticamente determinadas, mas como conjunto integrado de tarefas, papéis e atribuições constituídos e efetivados por todos, posto que a ação cidadã consolida-se no envolvimento de cada sujeito imbricado no universo de construção e reconstrução educacional.

Dentre as principais dificuldades encontradas pelas equipes de gestão, relacionadas à melhoria da qualidade do ensino, está o distanciamento das famílias e da sociedade dos problemas existentes na escola. Nesse ínterim, queremos refletir sobre a função social da educação que tem como agência direta a escola.

A opção política de organização da educação brasileira fundamenta-se nos princípios da democracia e determina o modelo paradigmático da gestão democrática no desenvolvimento de processos, execução de ações e aplicação de recursos financeiros. Assim, um dos principais objetivos da escola é contribuir para a democratização da sociedade e socialização da cultura.

A escola pode ser designada como o lugar de referência de políticas e de planos e processos da educação nas instâncias de ensino e aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Interferência de pessoas influentes com base na política partidária.



Certamente, não adiantarão boas políticas e planos de ação se estes não considerarem aspectos internos da escola, a partir da perspectiva da participação, isto é, se não contemplar objetivos, visando à aprendizagem dos estudantes, capazes de estruturar a dinâmica organizacional e compreender o movimento das relações humanas, considerando aspectos como as práticas formativas, compatibilizando-as com os procedimentos de avaliação.

É importante tratar a problemática da gestão escolar nos seus múltiplos aspectos, isto é, dos acontecimentos no interior da escola e também das situações exteriores a esta. As dificuldades para concretizar projetos coletivos ocorrem devido a fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, tendo em vista que as expectativas e interesses da comunidade escolar não coincidem com as políticas educacionais e diretrizes oficiais do sistema educacional, que, na maioria das vezes, não presta atenção às condições materiais de vida e de trabalho dos professores, alunos, funcionários, pais e comunidade local (Lima, 1996).

A cultura organizacional, um dos temas da gestão escolar, surge como pressuposto de que não é possível compreendê-la apenas a partir dos seus princípios formais, mas por meio de elementos que permitem entender o significado das ações sociais em sua dinâmica cotidiana (Nóvoa, 1995).

## **1.2 O Projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar**

O PPP entra no cenário educacional, oficialmente, a partir da LDBEN 9394/96, apontando para a necessidade de orientar o princípio participativo em sua elaboração, para atender o paradigma da gestão democrática, referendado na Constituição Federal de 1988.

O PPP é um documento que para ser legitimado e executado concretamente deve ter caráter participativo, pois o que o define é seu cariz intencional. Portanto, a idéia é planejar, com base nas intenções a realizar. O intencional deverá estar sempre implicado no desenvolvimento dos níveis de qualidade da educação construído nas demandas cotidianas, porém é importante ressaltar que ao observar o cotidiano e na tentativa de vencê-lo devemos prescindir do imediatismo no sentido de alcançar o que se quer concretamente.

O PPP envolve desafios práticos e exige compreensão de conhecimentos dos campos da gestão educacional, curricular e da formação docente. Na concepção de Veiga (1999, p.12), este “[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas”.

Não é raro encontrar unidades escolares que ainda não o possuem entre seus itens de composição do conjunto de documentos orientadores da organização e funcionamento da escola. Há escolas que possuem o documento, para atender a exigência das instâncias superiores as quais estão subordinadas. Elaboram com apoio de consultoria pedagógica, mas, concretamente, não executam o que foi intencionado em sua planificação; desta forma, o PPP fica engavetado e esquecido. Percebe-se a materialização das intenções enquanto registro formal, mas na vida concreta dos membros da comunidade escolar aumenta a sensação de frustração e desânimo, quando as idéias intencionadas são abortadas nos primeiros dias de concepção. O maior desafio do PPP é a concretização e execução das partes que o compõem e a compatibilidade dos seus fundamentos na prática cotidiana do fazer político-pedagógico em instituições escolares.

A dimensão política do projeto efetiva-se a partir do compromisso com a função social da educação e acontece quando seu objetivo prima por melhor qualidade de vida da sociedade e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento do Estado-Nação (Gadotti, 1999). A dimensão pedagógica deve refletir concretamente, por meio dos valores definidos, aqueles capazes de alcançar o objetivo da dimensão política, focalizando suas atenções no aprendizado das pessoas, possibilitando, assim, que todos possam aprender na escola.

Ao organizar o trabalho da escola, tendo o PPP como eixo orientador da gestão, pensa-se na sua dimensão global, desde a condução da prática de sala de aula até os procedimentos técnicos, pedagógicos, administrativos e financeiros, considerando os valores culturais impregnados pela comunidade, assim como limites inerentes ao processo educativo.

Escrever um PPP, com base apenas nos princípios da eficiência e eficácia, conceitos em moda na atualidade, corre-se o risco de negar os conflitos pertinentes à teia de relações institucionais e inter-pessoais, impossibilitando que a escola construa e exponha seu processo identitário.

Não basta ter muitos anos de experiência no campo educacional, na função docente e/ou administrativa; isto porque é necessário compreender os aspectos

práticos, aliados a sua dimensão teórica. Por esta razão, entendemos que os estudos de fundamentos gerais da educação, de políticas públicas, currículo, formação docente, processos de aprendizagem, entre outros, podem orientar a equipe gestora na melhor condução das sessões de trabalho para a elaboração do PPP. Veiga (1999, p.14) afirma que é preciso ousadia dos membros e suas famílias para organizar uma escola. Para a concretização desse objetivo, é fundamental escolher o referencial teórico que alicerce a construção do PPP.

Não basta conhecer metodologicamente a organização dos tópicos para elaborar o documento, sob risco de transformar tal elaboração em cumprimento de tarefa. Nesse ínterim, vem à tona a lógica da valorização do processo e a problematização e contextualização da unidade escolar e da comunidade. Este processo pode tornar-se fonte importante de pesquisa, problematizando as peculiaridades encontradas em cada realidade, tornando possível construir indicativos de soluções viáveis às problemáticas locais.

A problematização, conforme Benincá (2004), é o ponto de partida para estimular os educadores a construir e envolver-se no processo de elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP da escola. Registrar informações, ocorrências, compreender e socializar as descobertas é indispensável na função de educar. Problematizar é um exercício de tematização de si mesmo, de suas práticas, considerando o contexto, os sujeitos e o que se está tematizando. Em outras palavras, este é um passo fundamental na elaboração de projetos, sem o qual se torna difícil compreender a teia de relações estabelecidas no dia-a-dia da escola.

Com rigorosidade metódica e princípios claros construídos por todos os segmentos (Freire, 1987), o exercício de construir o PPP pode ser um importante facilitador na aquisição de habilidades e competências profissionais no campo da gestão escolar para todos os membros da comunidade. Sem dúvida, essa prática de construção, de caráter coletivo, gera conhecimentos, gera novas possibilidades, recolocando a perspectiva da utopia, dos sonhos nos sujeitos que fazem a história da instituição escolar.

Libâneo (2004, p. 151-152) propõe uma alternativa, uma nova lógica de planejamento do ensino-aprendizagem, denominada *projeto pedagógico-curricular*. Deste modo explicita:

A concepção de projeto pedagógico-curricular é diferente daquela prática de planejamento curricular que se consolidou nas escolas brasileiras sob influência do tecnicismo educacional a partir dos anos 70. Os planos consistiam na determinação de objetivos, estratégias e formas de avaliação dentro de uma seqüência de passos extremamente rígida, em que o plano era mais um modelo do que um guia para a ação. Tinha-se uma idéia de que a prática docente seria algo muito preciso e muito seguro, bastando planejar bem para se ter resultados bons. Com isso, o planejamento curricular se restringia à semana de planejamento realizada no início do ano, depois não se mexia mais a não ser no ano seguinte.

A idéia equivocada de organizar o ano letivo a partir de uma semana pedagógica, antes do início das aulas, como momento mais importante da organização do trabalho pedagógico nas escolas, caracteriza bem a tendência tecnicista, descrita por Libâneo. Desconsiderando as peculiaridades das unidades escolares e de seu quadro técnico e docente, a forma impositiva que conduz a organização do trabalho escolar desorienta os educadores e os fazem mover-se estrategicamente contra tal condição.

Com o advento do paradigma da gestão educacional, com enfoque na gestão democrática, a necessidade de elaborar o PPP da escola tornou-se orientação na legislação vigente (LDBEN 9394/96). Essa exigência foi direcionada tanto ao contexto da educação na cidade quanto no contexto da educação do/no campo e segundo Lück:

Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência a adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais pelos quais dirigentes, funcionários e clientes ou usuários estabelecem alianças, redes e parcerias, na busca de superação de problemas enfrentados e alargamento de horizontes e novos estágios de desenvolvimento. (2006a, p.30).

O parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo sinaliza para a importância da contextualização e do uso da ciência e tecnologia aliadas aos movimentos sociais em busca de qualidade de vida. Sobre a função social da educação, Lück (2006) afirma ser o seu principal objetivo o

de proporcionar qualidade de vida para as pessoas gerando, conseqüentemente, o desenvolvimento da sociedade.

Considerando a última determinação do Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, resolvemos desenvolver algumas reflexões que possam provocar a problematização de questões cotidianas do funcionamento das escolas situadas no campo, isto porque é este o contexto da Zonal C, onde ficam localizadas as escolas da presente pesquisa.

Conforme explicitam as Diretrizes da Educação Básica do Campo,

[...] A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. [...]

Do trecho anterior é possível destacar a preocupação com a realidade e a correlata perspectiva da proposta a partir da análise do diagrama da rede municipal de educação de Tucano, Bahia, (anexo A), cujo objetivo expressava possibilidade de desenvolver mecanismos de interface coletiva, em todas as áreas da gestão pública, considerando a educação elemento âncora, que media a articulação entre os interesses da comunidade, desde que circunscritos ao bem comum.

No contexto do município de Tucano, tal diagrama possibilitou articular as cinco zonais<sup>7</sup> (A, B, C, D e E), bem como desenvolver processos formativos integrados, contextualizados, referendados na dinâmica interativa dos sujeitos.

As Diretrizes da Educação Básica do Campo possibilitam ainda um olhar importante sobre o sentido e o significado do P.P.P. Vejamos:

[...]

---

<sup>7</sup> No terceiro capítulo, descrevemos a experiência de implantação do P.P.P, no contexto do município de Tucano, Bahia, discutindo e apresentando conceitos, princípios, fluxogramas, entre outros. Por esse motivo, não faremos tal detalhamento no presente capítulo.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração,

desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

[...] Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

A conseqüente vinculação do PPP com a organização, desenvolvimento e avaliação do currículo como a solução para os problemas de evasão, repetência e baixos índices de desempenho deve ser objeto de discussão e pesquisa no âmbito da Educação Básica. Não podemos assumir tal discurso de forma ingênua.

Como sabemos, não basta a elaboração de um PPP bem escrito. A dificuldade encontrada pela escola para indicar possibilidades de superação dos problemas citados inicia-se na execução dos projetos, ou seja, na concretização dos objetivos e na compatibilização destes com o documento que Libâneo (2004) denomina projeto pedagógico-curricular. Há evidências de que essa não é a única via de explicação para as problemáticas citadas, mas pode ser um elemento importante no entendimento de tais indicadores.

### **1.3 Currículo e poder na gestão escolar**

De acordo com Veiga-Neto (1997), a palavra *curriculum* começou a ser utilizada por professores e administradores da Universidade de Leiden e Glasgow, na década dos anos de 1580, designando todos os conteúdos estudados pelos alunos. O termo foi utilizado em dicionário pela primeira vez em 1633 com o significado de plano estruturado de estudos, no Oxford English Dictionary (Goodson;

Berticelli *apud* Zotti, 2004). Certamente, eles não imaginavam que o sentido do termo fosse, posteriormente, ampliando-se, diversificando-se até reunir elementos cada vez mais complexos.

Mesmo diante de tantas mudanças ocorridas ao longo da História da Educação, muitos homens, mulheres e crianças escolarizadas e em processo de escolarização, na condição de pais, alunos e educadores, ainda ignoram o significado primordial do termo currículo, não compreendendo o sentido e trajetória do mesmo no cerne da sociedade em que vivem e da cultura que subjetivamente constroem.

A gestão do currículo escolar situa-se no período histórico do final do século XIX e início do século XX, quando a intensificação da industrialização passa a colocar em risco os valores da sociedade americana. A escola precisa adequar-se às mudanças originadas pelo novo contexto com seus determinantes socioeconômicos e político-culturais.

Formar homens para atuar na sociedade e responder aos princípios da administração empresarial, tendo como prioridade o fator eficiência, era o objetivo que a escola deveria atingir. Portanto, os pré-requisitos para alcançar o objetivo, eram: planejamento rigoroso e controle de todas as atividades. Tal visão predominou nos Estados Unidos até o advento da “escola nova”, no período de 1920 a 1960. O Brasil segue a mesma tendência, desenvolvendo uma pedagogia tecnicista, especialmente no período de 1960 e 1970.

Na década de 1980, acontece a superação da visão fatalista de poder do currículo pelas classes e grupos dominantes. A idéia de utilização do poder em via única de uma classe sobre outra vai perdendo terreno, compreendendo-se as resistências de parcelas da sociedade num movimento de conflitos e contradições que não se reduz à subjugação de determinados grupos de maneira simplista. Na década de 1990, amplia-se a discussão sobre o conhecimento, associando-o tanto às questões sociais, quanto à pertinência da construção de identidades e subjetividades, incluindo a dimensão do currículo formal, juntamente com o currículo em ação.

Embora consciente das resistências e das relações de poder presentes em todas as relações humanas, e de que o poder está em todos os lugares compondo movimentos lineares, mas também difusos, não convém destinar à escola e aos



seus membros os papéis de coitadinhos; porém, há que considerar a difícil empreitada que lhe foi delegada no corpo social.

Na atualidade, a escola é tomada como um micro-sistema educacional; ela é responsabilizada pela construção do sucesso escolar, cabendo ao poder público a aferição da produtividade, por meio de aplicação de provas de rendimento aos alunos (Santos, 1997). A partir da lógica neoliberal, permeando o campo da administração educacional e da mudança paradigmática da gestão educacional, desloca-se o foco para os princípios do gerenciamento de ações no interior da escola.

As orientações traçadas por organismos internacionais de financiamento da educação, no contexto do Estado da Bahia, são coordenadas pela SEC. O elemento pedagógico central deste processo é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Pensa-se a organização do currículo das escolas com base na programação escolar anual, gerida pelas orientações traçadas pela SEC, por meio de manual com informações e possibilidades que tomam por base a carga horária de trabalho semanal dos professores.

A organização do currículo é gerida a partir da disponibilidade de professores, independente, algumas vezes, de sua formação profissional, como ocorre em unidades escolares localizadas em áreas distantes das grandes cidades e de difícil acesso, em que era comum professores solicitarem do órgão de ensino de sua lotação a “carteira de habilitação precária”, assim denominada por indicar as disciplinas em que o professor poderia atuar, sem a devida formação (graduação).

A lógica de organização e distribuição de programação de carga horária, em escolas com demanda variada e ao mesmo tempo, com número reduzido de estudantes, é feita pelo cruzamento de dados do quadro de professores com o quadro de disciplinas. De modo geral, o estudante fica alheio ao processo de participação da construção de parte importante da matriz curricular de seu curso, bem como da escola em geral.

A descrição feita por Juliá (2002), quanto à história da criação das disciplinas escolares, relata como ocorria a formação das crianças cristãs. As crianças não tinham acesso aos livros, era bastante ter o professor que realizava as leituras, como se fosse um enviado de Deus. Na tarefa de educar, a catequese tornou-se uma disciplina escolar.

A perspectiva de gestão do currículo com base no gerenciamento de informações obedientes a um tecnicismo exacerbado, casado com o pensamento cartesiano mutilante, pode atenuar o distanciamento da produção curricular da “vontade do coletivo social”, conforme nos diz Macedo (1997).

Como afirmam Carlson e Apple (2000), há uma crise na atmosfera da educação pública, evidenciada pela dificuldade em atender a demanda dos alunos das periferias e da inadequação dos sistemas de ensino. A operacionalização de modo instrumental adotante de um jogo de palavras falso-emancipatórias, muitas vezes, encobre interesses político-partidários ofuscantes para o desenvolvimento do pensamento crítico na prática docente e no exercício do aprender dos discentes.

O ato de refletir criticamente não ocorre de modo automático no processo de organização do pensamento humano. Envolvidos na cotidianidade em condições de trabalho e estudo inadequadas, com sobrecarga de atividades, por vezes fragmentadas e fragmentárias, os membros da comunidade escolar atuam como pilotos automáticos do fazer educativo. Produz-se uma gestão do currículo indutor de seres autômatos para corresponder aos ritmos e tempos das tecnologias, outrora das máquinas advindas do processo de industrialização. Verificamos a ação do próprio homem no processo de desumanização, aniquilando-se, enquanto natureza humana. Como indica McLaren (2000, p. 78), “o próprio processo de tornar-se ‘alfabetizado’ e ‘educado’ está, muitas vezes, vinculado ao simples cumprimento de ordens e à participação na prática, com poucas oportunidades para um engajamento crítico na realidade social”.

Os princípios das reflexões teóricas de Macedo (2004, p. 101) sobre a relevância da política de currículo calcada no que denomina *intercrítica* afirmam que a mesma “não se consubstancia numa proposta prescritiva e abstrata encerrada apenas em como as pessoas devem interagir nos cenários educativos”.

As relações de poder existentes entre os membros de dada comunidade e da sociedade em geral nem sempre são evidentes. O entendimento de que a *intercrítica* poderá contribuir para a identificação de formas articuladoras da manutenção e/ou modificação de processos organizacionais do trabalho pedagógico, no interior das escolas ou advindo de orientações do Estado, é fundamental. Por isso, segundo Moreira e Silva (1999, p.30), “é importante não identificar o poder simplesmente com pessoas ou atos legais, o que poderia levar a negligenciar as relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidianos”.

Nesse mesmo sentido, nos alerta Teixeira (s.d., p.60),

Não deixa de ser verdade que o poder constitui um tema central do nosso cotidiano e que, como afirma Morin (1991, p.27), para organizar as relações das pessoas que devem trabalhar em conjunto é preciso ‘tomar em conta os seus poderes recíprocos’.

Como afirma Berticelli (1999, p.168), o poder opera não apenas por meio das mentes e mãos dos representantes políticos e dos que detêm o controle da economia. Recorrendo a Foucault, o autor ratifica que o poder ocorre em todas as instâncias sociais, em nível individual, micro, nas interações tecidas no cotidiano da teia chamada vida em sociedade. O poder pode ser mediado pelo currículo e o currículo pode mediar instâncias de poder. A gestão do currículo enquanto campo de conhecimento contorna, delinea, desenha formas de poder e pode ser delineado e desenhado por alguma forma de poder. Na argumentação sobre currículo e poder, Moreira e Silva (1999, p.8) descrevem tal interlocução:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Pedra (1993, p.36), baseando-se nas análises realizadas por Apple e King sobre o espaço micro-institucional, ou seja, a sala de aula, ressalta a preocupação destes com a experiência escolar profunda, quando propõem algumas perguntas investigativas, dentre elas: “Qual é a referência básica e organizadora do conhecimento normativo e conceptual que realmente recebem os alunos?”.

A exposição e a análise empreendidas até aqui explicitaram preocupações em torno do cotidiano da gestão da educação pública, tomando como referência algumas dimensões conceituais no âmbito da gestão, considerando-a numa perspectiva particular e totalizante.

No capítulo subsequente, apresentaremos o processo de desenvolvimento metodológico da pesquisa.

## **2. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA**

[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionados. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 1994).

Apresentar e discutir a abordagem metodológica do estudo faz parte deste capítulo, no qual situamos o percurso de construção e apreensão dos dados, tendo como referência central o objeto de estudo, a saber: possibilidades, limites e aprendizados gerados a partir da implantação do PPP na zonal C, considerando a experiência vivida no período de setembro de 1999 a dezembro de 2000.

### **2.1 O percurso metodológico construído**

Diante do exposto na introdução, observa-se a centralidade da discussão nas concepções e práticas vividas no contexto concreto de atuação profissional de diferentes sujeitos do processo. Nesse movimento, sentidos e significados produzidos na experiência no município de Tucano, na zonal C, são tematizados, questionados, analisados. Sendo assim, buscamos na pesquisa qualitativa referências teórico-metodológicas para desenvolvimento do estudo. Esse tipo de pesquisa lida com questões do ambiente natural de investigação e tem o seu foco principal no processo, e não no produto. Interessa, nessa abordagem de investigação, especificamente, a compreensão que os sujeitos constroem em situação natural de desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Esse tipo de investigação, conforme André (1995, p.18),

[...] enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária.

Desse modo, exploramos o objeto de pesquisa de maneira processual, a partir das percepções sobre o contexto, no convívio com os coletivos e com os sujeitos, isto porque, como afirma Chizzotti (1998, p. 81):

A delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado assistematicamente.

Nessa perspectiva, o objeto de pesquisa não foi entendido como algo estanque, reificado, fixo no tempo, ao contrário, este foi se constituindo e se reconfigurando ao longo das leituras realizadas, das observações feitas, dos diálogos estabelecidos por meio das entrevistas semi-estruturadas, da leitura e análise dos projetos pedagógicos e das memórias disponibilizadas. Reafirmando o que fora dito sobre pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986, p.144-145) reiteram que esta:

[...] tem o contexto como sua fonte direta de dados [...]; supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais em termos de *status* de dados são significativamente valorizados.

Portanto, a partir da imersão da pesquisadora no contexto, por meio de entrevistas semi-estruturadas, bem como da análise de memórias pedagógicas e de documentos disponibilizados sobre a experiência, entre estes os projetos político-pedagógicos, buscamos analisar o objeto de estudo dialeticamente (Kosik, 1976; Gadotti, 1994), considerando possibilidades, limites e aprendizados do processo investigado, na produção social da realidade entendida enquanto movimento

contraditório, por isso mesmo, dialético. As contradições permeiam o universo coletivo da escola, a partir de comportamentos, que podem ser individuais ou coletivos. Vejamos a resposta de um entrevistado sobre a questão da participação dos pais nas ações desenvolvidas pela escola:

*[Alguns professores fazem reunião com os pais para falar mal dos estudantes, isso afasta a família da escola, essa não é a melhor forma de atrair a participação dos pais, estes se sentem desmotivados. É importante pensar num encontro que seja significativo para que os pais sintam-se membros da comunidade escolar. Há professores que nem conhecem os pais dos alunos] (Entrevistado I, out. 2006).*

Neste trecho de fala do entrevistado, percebemos que, muitas vezes, a escola exige a participação dos pais, mas, de outro lado, não se aproxima deles para que, de fato, aconteça uma gestão mais coletivizada, mais próxima da comunidade escolar. Notamos, assim, que há um reclame pela necessidade de participação dos pais, mas nem sempre esses momentos, em termos de tempos e espaços, são possibilitados na própria instituição de forma qualificada. Além disso, muitas vezes, temáticas trabalhadas nos encontros com os pais são desmotivantes e voltadas para os chamados problemas dos filhos. Isso, como afirma o entrevistado, distancia ainda mais a família da escola.

Discutindo as relações escola-família, focalizando professores, alunos e pais no contexto de Portugal, Teixeira (s.a., 114-115) esclarece:

[...] é, também, razoável esperar que os professores assumam uma atitude de diálogo e de cooperação face aos pais dos seus alunos. Se é verdade, como recordamos, que 'para ensinar latim ao João é preciso primeiro conhecer o João', então, é natural que o professor procure conhecer o aluno em todas as suas dimensões, da qual a menor não é, certamente, a dimensão da sua vivência familiar. De facto, o que acontece em casa influencia o comportamento do aluno na escola, assim como o que acontece na escola influencia o comportamento em casa. Para compreender a criança importa, pois, que professores e pais dialoguem e partilhem. Ora, muitas vezes, acontece que as crianças funcionam como bolas de pingue-pongue jogadas entre a família e a escola ou como carteiros que transportam mensagens contraditórias entre dois mundos que mutuamente se criticam.

Na vivência da pesquisa, foi relevante dialogar com os sujeitos circunscritos no chão da escola, pessoas que vivenciaram e vivenciam o cotidiano do trabalho

pedagógico no âmbito da direção, orientação pedagógica e docência na rede municipal de educação.

A ênfase no processo e não no produto, nesse tipo de pesquisa, com a preocupação de captar a perspectiva dos sujeitos envolvidos, possibilitou a análise de inquietações que moveram o interesse pelo tema, lembrando o que Certeau (1996), ao estudar o cotidiano, afirma sobre a necessidade de que seja deslocado o olhar dos grandes homens da história para o olhar do “homem comum”, do lugar tido como “lugar comum”. Com base no viés qualitativo, não lançamos mão de hipóteses iniciais que pudessem apontar os principais elementos a serem encontrados no final do trabalho, cabendo apenas trazer à tona a interpretação do fenômeno educacional, por meio das perspectivas das pessoas envolvidas na proposta.

No campo qualitativo de pesquisa, compreendemos a importante demarcação paradigmática que não anula a base de princípios das Ciências Naturais, mas analisa-os a partir de um nexos problematizável com as subjetividades humanas. E, conforme Veiga-Neto (1996, p.27-28), “o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas nós as constituímos.”. Ratificando ainda o pensamento desse autor, é interessante saber como a realidade é pensada e não se ela existe como verdade, como a configuramos, como a ressignificamos no cotidiano das práticas educativas.

A experiência de desenvolvimento da pesquisa possibilitou uma série de reflexões sobre a nossa própria prática, situada ao longo desse estudo como gestora, professora e pesquisadora. Não tivemos a intenção de planejar intervenções de forma direta, a partir dos resultados obtidos, mas fica a possibilidade de, a partir da compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos e seu contexto, sugerir algumas proposições para a questão orientadora investigada. Nesse sentido, apresentamos, no final deste trabalho, sugestões que poderão servir para pensar o contexto investigado, ultrapassando desse modo o campo da constatação.

Analisar possibilidades, limites e aprendizados gerados a partir da implantação do PPP na zonal C, no município de Tucano, é o elemento central do estudo e por considerá-lo um dentre outros elementos que compõem o jogo de relações, não assumimos, na análise dos dados e na compreensão do objeto, a lógica do certo e do errado. Trabalhamos, aqui, portanto, com a perspectiva do

relacional no real, explicitando as principais implicações dos atos e fatos observados (Macedo, 2004). Nessa dimensão, a pesquisa, de cunho qualitativo, caracterizou-se em um estudo de caso, pois, pelas especificidades do PPP apresentadas nos capítulos subsequentes, este confere a sua própria singularidade em relação a tantos outros projetos pedagógicos, não requerendo, portanto, o estabelecimento de generalizações, frente aos resultados obtidos, nem mesmo no que concerne ao projeto de educação municipal. (Bogdan; Biklen, 1994).

## **2.2 Os sujeitos e seus contextos**

Participaram desta pesquisa nove profissionais de educação. Destes, sete atuam em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo três destes sete também orientadores pedagógicos, profissionais responsáveis pela coordenação no interior das escolas referentes às questões didático-pedagógicas. Dois profissionais atuam como dirigentes de duas das escolas investigadas. A escolha desses nove profissionais levou em consideração o seguinte critério: ter ocupado a função de professor, orientador ou diretor na Zonal C, no período de setembro de 1999 a dezembro de 2000.

A pesquisa foi desenvolvida geograficamente em área circunscrita a cinco comunidades, todas localizadas na zona rural, em escolas que atendem crianças, adolescentes e jovens dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não apresentamos, neste trabalho, maiores detalhes da caracterização de cada escola pesquisada, uma vez que o foco principal de atuação da pesquisa não é cada unidade escolar específica, mas o conjunto de escolas pertencentes à área geográfica do município de Tucano.

Na análise dos dados, é importante ressaltar que foi mantida sob sigilo a identificação dos entrevistados e entrevistadas, para garantir a preservação da identidade dos profissionais, por tratar-se de um contexto muito peculiar, facilmente identificável, caso apresentasse o perfil detalhado dos sujeitos e dos contextos, conforme consta caracterização de cada unidade escolar nos projetos político-pedagógicos que foram coletados em cada unidade de ensino.



### 2.3 Procedimentos metodológicos e período de investigação

Alguns momentos dinamicamente articulados foram considerados para desenvolvimento do trabalho, quais sejam: a) aproximação ao campo empírico da pesquisa, no mês de julho de 2006, objetivando localizar as escolas e seus atores para agendar entrevistas semi-estruturadas; b) seleção de material produzido sobre a experiência: memórias pedagógicas, memórias-registro, projetos político-pedagógicos; c) realização de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa nos meses de novembro e dezembro de 2006, abordando os impactos pedagógicos gerados por meio da implantação do PPP, enfocando seus limites e possibilidades; d) sistematização, análise dos dados e revisão de literatura, de janeiro a dezembro de 2007, para composição do *corpus* da presente dissertação.

Os recursos e etapas metodológicos foram construídos e definidos, respeitando as matrizes da pesquisa qualitativa e as características da temática e do objeto. Dessa forma, além do citado anteriormente, foram necessários alguns instrumentos e procedimentos na apreensão e construção dos dados da pesquisa.

Num primeiro momento, foram realizadas observações em reuniões pedagógicas com o objetivo de verificar os procedimentos adotados na condução pedagógica do processo educacional.

As observações, de acordo com Vianna (2003, p.12), são “[...] uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação”. A relevância desse procedimento metodológico ocorre pela possibilidade de construir dados de natureza não-verbal. No tocante à temática desse trabalho, as observações foram importantes, no sentido de retornar ao contexto de pesquisa, após sete anos de distanciamento.

Essa etapa mostrou-se importante também pela necessidade de estabelecer um vínculo com os sujeitos, de forma que eles pudessem ficar mais à vontade com a nossa presença para, posteriormente, participar da sessão de entrevista semi-estruturada. Assim, as observações permitiram não só detectar elementos para a elaboração das entrevistas, mas também confrontá-los, possibilitando assim uma análise mais descritiva do objeto em estudo.

As observações também exigiram muita atenção para apreender os elementos significativos na realização dessa pesquisa, especialmente quando participamos de reunião pedagógica, para captar de um grupo de profissionais suas

compreensões sobre aspectos fundamentais do funcionamento da educação no município de Tucano, na zonal C, e discutir contradições percebidas pelos mesmos sobre pontos que ainda limitam o desenvolvimento da proposta.

Tornou-se necessário atentar, também, para outros aspectos que compõem a teia de relações interpessoais no grupo, ou seja, observamos alguns momentos de tensão gerados pelas atividades em que os professores e professoras realizam quando reunidos nas sessões de planejamento quinzenais, tais como: as evidências percebidas na relação que estabeleciam com os educandos e suas famílias, com o conteúdo, as estratégias de ensino utilizadas para trabalhar as diversas áreas de conhecimento, entre outros. Tudo isso se justifica pelo entendimento de que é no cotidiano do trabalho pedagógico e a partir dele que os professores podem refletir sobre suas práticas e, portanto, para apreendê-las e compreendê-las é preciso estar no contexto, na relação direta com os participantes.

Neste sentido, os momentos de observações ocorreram em dois movimentos:

- Parte descritiva, compreendendo: reconstrução dos diálogos, descrição dos locais, descrição de eventos especiais, descrição de atividades, descrição da compreensão da pesquisadora sobre o processo.
- Parte reflexivo-crítica, compreendendo: reflexões analíticas, reflexões metodológicas, possíveis mudanças na perspectiva da observadora, esclarecimentos necessários.

É importante ressaltar que as partes descritiva e reflexiva-crítica explicitaram um movimento dialeticamente articulado, considerando a totalidade dos sujeitos, dos contextos e do objeto em questão.

A busca de fontes documentais foi outra etapa necessária ao desenvolvimento do trabalho. Para isso, dirigimo-nos às escolas situadas na Zonal C a fim de solicitar da direção das mesmas os projetos político-pedagógicos e as memórias (de sala de aula e das reuniões com os professores) elaboradas no período vivência da experiência. Para Chizzoti (1998, p.109), “[...] o documento é, pois, qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação etc”.

Ao considerar as memórias como elemento de importante destaque para o compreensão do tema, destacamos a relevância do olhar relacional e da atitude de negação da visão etnocêntrica da ciência que elitiza sobre os seres com pouca

escolarização como objetos que não podem refletir sobre suas práticas cotidianas de vida e de trabalho, conforme nos ensina Macedo (2004). Dentre os dados que foram analisados, temos as memórias-registro – com reflexões sobre os encontros presenciais e as reuniões com as equipes e os membros locais. Além destas, temos as memórias individuais elaboradas pelos diferentes sujeitos do processo, entre estes, professor, orientador pedagógico, diretor.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas, buscando analisar o objeto de forma dinâmica, conjugando objetividade com subjetividade, em outras palavras, buscando, como afirma Chizzotti (1998, p.79), não reduzir o conhecimento “[...] a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; [...] O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”. Sobre a relação dos professores com a escrita de memória registramos de um entrevistado a seguinte afirmação:

*Tenho dificuldade em escrever. Não me atrevo porque não sei escrever bonito. (Entrevistado A, dez. 2006).*

A preocupação em apresentar um bom texto, um texto bonito, bem elaborado era uma justificativa bastante comum utilizada pelos professores no período inicial de desenvolvimento dos projetos, tal fato pode estar relacionado ao temor da exposição perante o coletivo e das possibilidades de julgamento que pudessem advir do grupo.

Na elaboração do roteiro de entrevistas, não foi delimitado um conjunto de perguntas fechadas para serem respondidas durante a execução do processo, mas sim um roteiro organizado com base em questões que pudessem apontar informações sobre os seguintes conceitos: gestão democrática, participação, descentralização, autonomia, projeto político-pedagógico.

Após a obtenção de autorização verbal da secretária de educação para iniciar o trabalho de campo e antes de iniciar o contato com os profissionais que seriam entrevistados, foi necessário recorrer ao setor de coordenação pedagógica a fim de obter relação nominal dos professores e/ou gestores para em seguida iniciar as atividades.

Necessitando da colaboração dos profissionais da zonal C para a realização desta pesquisa, optamos por antes de iniciar o trabalho de campo conversar com os

docentes e solicitar contribuição, apresentando-lhes de modo sucinto os objetivos da proposta. Nesse momento, informamos os pré-requisitos básicos para o início de desenvolvimento do trabalho de campo, enfatizando a preocupação com os seguintes elementos durante e após a pesquisa:

- Ocultar a identidade dos sujeitos e das unidades escolares pertencentes à zonal C;
- Entrevistar os profissionais que manifestassem interesse em colaborar com a pesquisa;
- Pedir autorização dos profissionais entrevistados para gravação das entrevistas;
- Não observar os professores ministrando aulas, tendo em vista respeitar os princípios da proposta, ou seja, afastar qualquer possibilidade de fiscalização das práticas pedagógicas.

Consideramos esse primeiro momento importante para a realização do trabalho, especialmente porque para refletir sobre os principais sujeitos e elementos desta etapa da pesquisa: os pesquisados, os dados, as técnicas e a pesquisadora.

Quanto aos dados e às técnicas, é importante ressaltar que foi preciso um acompanhamento minucioso, para que cada informação fosse captada no sentido de demonstrar que a atuação do pesquisador independente da abordagem utilizada é, antes de tudo, uma atividade artesanal e, no caso do pesquisador iniciante, tal tarefa pode ser muito mais enfática, porque a dúvida é presença constante, pois, segundo Chizzotti (1998), o pesquisador precisa expor e validar as técnicas e os dados e ter clareza de que os pesquisados são sujeitos, portanto, não devem ser julgados como objetos de investigação na forma como exprimem o conhecimento.

Entende-se que a opção por expressar claramente o propósito da pesquisa facilita e viabiliza uma melhor interação entre pesquisador e pesquisados no sentido de favorecer a espontaneidade e confiabilidade durante a coleta dos dados, pois, como ensina Chizzotti (1998, p. 89), “os dados são colhidos, interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos”.

O contato com os profissionais foi pensado em duas etapas. Na primeira delas, identificamos as pessoas com maior disponibilidade para participar das entrevistas. Num segundo momento, em posse de equipamento adequado para iniciar os registros das falas por meio de gravações em áudio, para posterior

transcrição. As entrevistas realizadas ocorreram no próprio local de trabalho dos profissionais e/ou em áreas próximas da residência dos mesmos circunscritas geograficamente à zonal C.

Após recolher o material foi necessário organizar as informações aproveitando as atribuições de significados e os indicativos advindos das falas dos profissionais. Transcrevemos as entrevistas cuidando para sermos fiéis às informações fornecidas ressaltando que, às vezes, à medida que a entrevista se desenvolvia algumas respostas eram gradualmente interpretadas na tentativa de compreender as reflexões apontadas pelos sujeitos.

Destacando a relevância da entrevista, Macedo (2000, p.165) afirma:

De fato, a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas.

É importante destacar que o ato de descrever não acontece em momentos estanques, mas no jogo dialético entendido como possibilidade de análise dos dados e informações voltadas à temática. Desse modo, os documentos produzidos durante período de pesquisa e aqueles disponibilizados pelos profissionais e instituições contribuíram para a reflexão e teorização do processo vivido. Neste caso, recorreremos a diversos autores para fazer contraponto e/ou complementação das implicações sugeridas pelas reflexões apresentadas. A sistematização dos dados, sua análise e interpretação foram acontecendo, ao longo de todo o trabalho.

Sobre o ícone interpretativo e as relações estabelecidas com as falas, destacamos a ação de recorrer às vozes dos sujeitos para facilitar a análise dos materiais elaborados durante o processo. Nessa fase do trabalho, conforme Silveira (1996, p.83), destaca-se, a necessidade de:

[...] sentir sensibilizado (a) para uma escuta mais sensível, mais desligada das aparências perceptuais da identificação de autorias, de **'quem disse o quê'**, e se sentir atraído (a) pela aventuras (às vezes, quase sem saída...) de desemaranhar o entrelaçamento de vozes que se ouvem nos discursos da/sobre/em educação [...].

Compreendemos a possibilidade de existência dos diferentes outros, presentes em cada sujeito e em nós, porque a questão orientadora do presente estudo diz respeito aos outros, que outrora foram constituindo-se em nós e na práxis enquanto gestora, professora e pesquisadora iniciante.

Esse processo interpretativo não constituiu tarefa simples, pois necessitou, durante todo o trabalho, questionar se determinado aspecto exprimia os elementos captados no processo de produção coletiva entre pesquisados, pesquisadora, objeto de estudo, contexto.

No próximo capítulo, fazemos uma exposição teórica, historicamente situada, com o objetivo de refletir sobre os princípios e concepção adotados na implantação e no desenvolvimento do PPP a fim de explicitar as especificidades de tal projeto, que se tornou referência de gestão no município de Tucano.

**Fig. 01** – professor João Batista, ao lado da primeira canoa que foi doada pela prefeitura no ano de 2000, para facilitar o acesso de professores e estudantes às escolas situadas às margens do rio Itapicuru nas comunidades de Cauanga e Passagem.



### **3. PROPOSTA PEDAGÓGICA EM TUCANO - BAHIA: “Nos coletivos<sup>8</sup>, o reencontro com a Pedagogia da Esperança”**

Gastei uma hora pensando um verso  
que a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
inquieta, vivo.  
Ele está cá dentro  
e não quer sair.  
Mas a poesia deste momento  
inunda minha vida inteira.  
(Carlos Drummond de Andrade, 1930).

Como fora dito ao longo desse trabalho, a origem da problemática de investigação encontra-se em nossas vivências profissionais na rede pública de educação no Estado da Bahia, tanto em nível estadual (na condição de estudante, professora e diretora) quanto em nível municipal (na condição de coordenadora pedagógica), experiências estas enraizadas no contexto do município de Tucano, interior do Estado.

Baseando-nos, assim, na experiência pedagógica vivida na condição de coordenadora da Zonal C, discutiremos neste capítulo, os princípios e a concepção do PPP, enfatizando suas especificidades. Não trataremos aqui de projeto de ensino, de projeto didático-pedagógico, mas de um projeto que se tornou referência no contexto municipal, referência esta considerada inovadora pela Unesco, em 2004, no âmbito da gestão em educação.

---

<sup>8</sup> O termo “coletivos” significa para os profissionais da área educacional em Tucano, as sessões de estudos e planejamentos quinzenais realizados nas escolas e secretaria de educação.

### **3.1 Da continuidade da História ou de outros modos de fazer Educação: PPP no município de Tucano**

O município de Tucano está localizado no norte do Estado da Bahia, a 245 km da capital baiana. Em setembro de 1999, por meio de profissionais atuantes neste município na coordenação do Programa Alfabetização Solidária (PAS), tive acesso, na condição de coordenadora pedagógica da SMEC, à perspectiva de projeto político-pedagógico adotada em experiências no Rio Grande do Sul.

Não era nítida, no trabalho inicial do nosso grupo de coordenadores pedagógicos, a preocupação com o compromisso político-social no tocante à efetivação da participação coletiva. A presença dos sujeitos “estranhos” no contexto auxiliou e favoreceu o processo de implantação da proposta, embora sua legitimidade e credibilidade se consubstanciem com base na compreensão que os sujeitos constroem no trabalho pedagógico cotidiano. A proposta tem um desafio presente desde o princípio: contribuir para que os sujeitos assumam-se como tal.

O município, em termos educacionais, passou por uma reorganização, sendo as escolas agrupadas por núcleos que compõem cada Zonal, assim denominadas: zonal A, zonal B, zonal C, zonal D e zonal E. Cada zonal possui um coordenador pedagógico e é composta por algumas instâncias (comunidades e/ou povoados). O conjunto de escolas que formam as instâncias foi denominado de núcleo.

Os povoados que fazem parte da zonal C são: Creguenhem, Mandaçaia, Olhos d'Água, Paus Brancos e Cauanga. A distância geográfica da sede do município de Tucano, passando pelo povoado de Creguenhem até comunidade de Cauanga, é de aproximadamente 60 km. Toda a área está localizada na zona rural, com estradas de terra; alguns trechos chamamos corredores, dado o estreitamento de suas margens.

No decorrer das discussões, a reorganização da rede municipal no tocante à gestão e organização do trabalho pedagógico, foi ganhando contorno. De acordo com Oliveira et al. (2005, p.44-46), as ações de implantação do projeto foram:

- Constituição do coletivo da coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação;



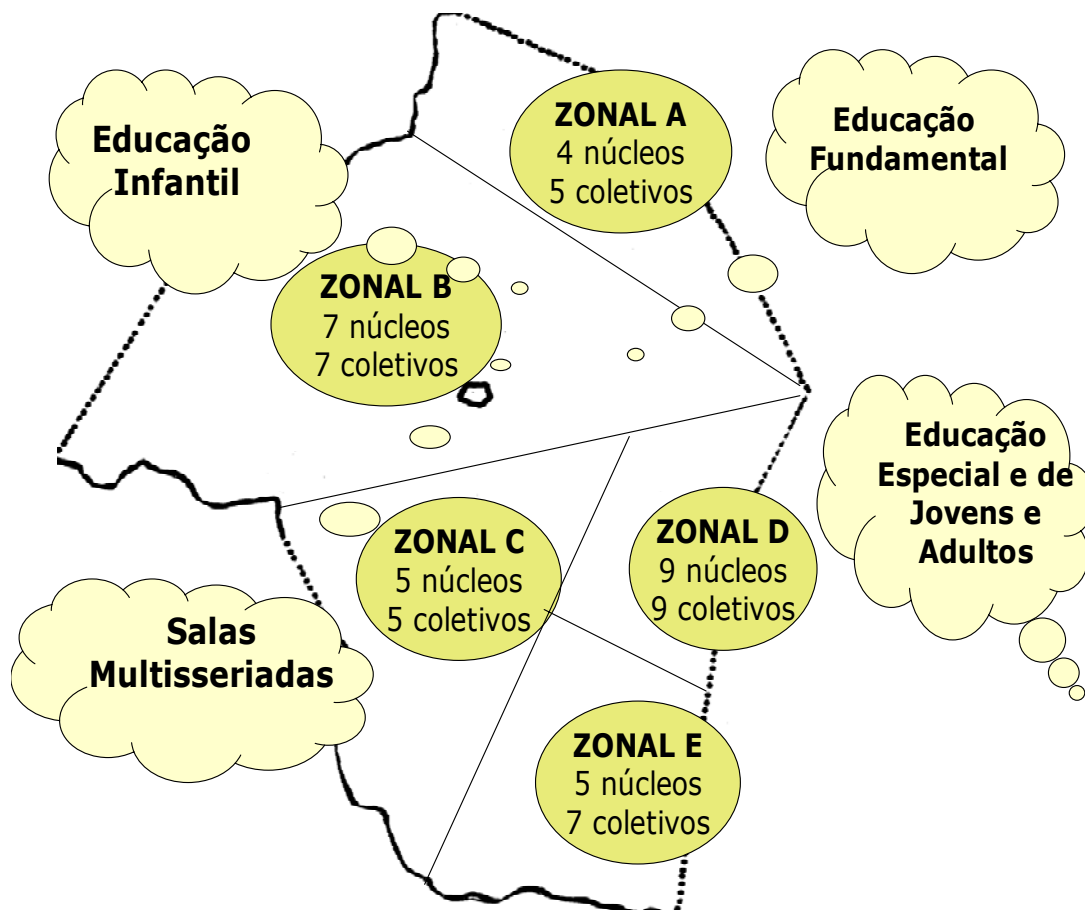
- Nucleação do município, mapeando as escolas e organizando-as em coletivos, na perspectiva de trabalhar em fluxos, partindo de uma rede de relações sociais estabelecida a partir da memória como elemento metodológico que possibilitaria a reflexão da prática dos sujeitos partícipes do processo;
- Organização e definição de vinte e um coletivos articuladores de toda a rede municipal de educação;
- Escolha dos orientadores (as) para assumir a coordenação do processo político-pedagógico em cada um dos coletivos;
- Apresentação, qualificação e aprofundamento dos princípios teórico-metodológicos orientadores do processo de construção do PPP;
- Definição coletiva de fluxos, de tempos, de espaços e atribuições necessários para a articulação dos diferentes sujeitos do processo;
- Sistematização, a partir dos vinte e um coletivos existentes, das sessões de estudo realizadas, mantendo, independentemente do tempo e espaço em que ocorram, os seguintes momentos:
  - leitura da memória-síntese<sup>9</sup> da sessão de estudo anterior;
  - realização de mística ou aconchego de acordo com a fundamentação a ser trabalhada;
  - estudo de fundamentação teórico-metodológica definida coletivamente pelo grupo;
  - o repensar da prática político-pedagógica através das leituras de memórias individuais;
  - levantamento de indicativos, discussão e encaminhamentos (teóricos e práticos);
  - reconstrução do planejamento quinzenal a partir das leituras crítico-compreensivas das memórias individuais, que retratam além das práticas desenvolvidas no decorrer do trabalho, a realidade dos estudantes;
  - problematização e aprofundamento teórico-metodológico do contexto municipal, partindo de cada uma das salas de aula/escolas, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar;
  - realização de seminários em sua relação micro e macro no sentido de definir objetivos, metas e ações prioritárias para todo o contexto municipal.

Verificamos nessa estrutura a compreensão do trabalho de interface entre os aspectos micro e macro da gestão da educação municipal. Portanto, citando Macedo (2004, p.79), “[...] podemos chamar a atenção de como os micros acontecimentos da sala de aula e da escola são transformados em macros informações que vão posteriormente forjar os destinos escolares”.

---

<sup>9</sup> Utilizávamos também a expressão memória-registro.

**Figura 2:** Organização estrutural da rede municipal de educação de Tucano em cinco Zonais, a partir do contorno do mapa geográfico do município (1999).



Fonte: OLIVEIRA, WESCHENFELDER, SANTOS, 2005, p.33.



**Figura 3:** lado das costas de camiseta utilizada por professores e/ou gestores como uniforme contendo nomes das escolas que formam um núcleo.

A metodologia da experiência de implementação do projeto, denominada metodologia da práxis, é o eixo orientador da proposta, tendo em vista seus aspectos teóricos, a identificação e o papel dos sujeitos em todas as relações, o contexto e a importância do como fazer a condução da proposta, além dos elementos que sustentam a utopia, movendo as pessoas a partilharem o poder no intento de investigar as práticas cotidianas, para transformá-las. A metodologia adotada encontra referência no materialismo histórico-dialético. No contexto da experiência, conforme orienta Benincá (1994), a metodologia foi denominada metodologia da práxis. Nas palavras do autor, nesse tipo de metodologia:

- a) os indivíduos que compõem o processo escolar sejam compreendidos e assumidos a partir do seu contexto sócio-histórico e de suas práticas sociais;
- b) as relações entre os indivíduos se construam no confronto dialógico, ou seja, entre sujeito-sujeito;
- c) o processo pedagógico escolar seja coordenado por uma proposta construída participativamente;
- d) o poder seja operado pelos sujeitos, a partir dos princípios e objetivos acordados entre si na proposta, sempre considerando os limites de suas possibilidades e condições;

e) em toda a ação pedagógica, o sujeito da ação seja, simultaneamente, agente e paciente da própria ação; f) a prática pedagógica dos sujeitos do processo seja fonte permanente de reflexão e teorização e, ao mesmo tempo, seja compreendida à luz da teoria social do Materialismo Histórico; g) os diversos sujeitos que interagem no processo escolar constituam o sujeito-pedagógico da escola. (Benincá, 1994, p.18-19).

Conforme Benincá, portanto, esse tipo de experiência teórico-metodológica possibilita que os sujeitos atuem coletivamente, confrontando posicionamentos, ressignificando ações, melhorando práticas. Em outras palavras, exige autonomia, participação, democratização dos processos educativos num movimento dialético de interação sujeito-sujeito, contexto, práticas.

No contexto da vivência metodológica no município de Tucano, foram definidas as seguintes etapas:

- a) leitura da memória-registro da reunião anterior;
- b) realização de mística ou aconchego, baseando-se na temática a ser estudada;
- c) estudo de textos e/ou livros de fundamentação teórica;
- d) leitura de memórias individuais com base nas práticas cotidianas dos profissionais envolvidos;
- e) levantamento, discussão e encaminhamentos dos indicativos oriundos das memórias individuais;
- f) elaboração coletiva do planejamento quinzenal.

No primeiro momento, a leitura da memória-registro possibilitava a sistematização dos encontros de formação continuada e a recuperação do processo vivido com os diferentes sujeitos, assegurando assim, a produção do conhecimento em rede, promovendo uma melhor articulação da educação municipal, reafirmando especialmente um dos princípios da proposta – o processo. A memória-registro é escrita após a realização das sessões de estudos, planejamentos, reuniões e encontros, caracterizando-se como uma síntese dos principais indicativos extraídos das memórias individuais. Na sua essência, registra as principais reflexões e/ou descrições dos tempos/momentos em sala de aula, sessões de estudo,

planejamento e eventos diversos, nos quais se destacam as prioridades e indicativos mais relevantes sob a ótica dos coletivos organizados.

Na segunda etapa, buscava-se introduzir a temática por meio de um jogo, ou dinâmica de grupo de caráter lúdico-pedagógico. Essa atividade possibilitava ainda uma integração maior entre os sujeitos, estabelecendo relações interpessoais, necessárias no processo de construção da realidade sócio-educacional.

A realização do estudo da fundamentação teórica, terceira etapa metodológica, priorizava a verticalidade de uma determinada temática indicada pelo grupo, conforme necessidades oriundas das suas práticas. Neste momento, eram utilizados vários autores, obras e textos conforme interesse do grupo.

No quarto momento, priorizava-se a reflexão das práticas vividas pelos sujeitos do processo. Como ponto de partida para esse momento, eram lidas as memórias individuais dos membros do grupo. A memória individual, nesse contexto, era escrita pelos professores, orientadores, diretores e coordenadores que compunham o quadro de profissionais da rede. O objetivo da escrita era registrar aspectos e elementos da própria prática, das experiências significativas para sua transformação. De acordo com Benincá (2002, p.127-128), pode-se afirmar que a memória é:

[...] um instrumento de reflexão e interlocução com outros que na mesma situação buscam a compreensão e a transformação de suas práticas. A socialização das memórias num grupo – não em qualquer grupo, pois referimo-nos aos grupos de pertença – favorece uma operação intelectual em que a problematização, a crítica e a reflexão sobre uma memória despertam questões em todo o grupo. Quer dizer, um indivíduo pode fazer a leitura de si e de sua prática a partir da fala do outro, assim como a sua experiência pode despertar reflexões e, mesmo, transformações em qualquer outro [...] do grupo.

No quinto momento, era realizada a leitura dos indicativos apontados nas memórias individuais, problematizando-os para, em seguida, proceder à priorização destes, no sentido de definir encaminhamentos tanto teóricos quanto práticos. A reflexão teórica dos indicativos pelo grupo buscava compreender as raízes das problemáticas locais, enfatizando os aspectos pedagógicos, embora outros, de natureza técnico-administrativa, também fizessem parte das discussões e dos encaminhamentos.

Na sexta e última etapa, o grupo organizava as duas semanas subseqüentes de trabalho pedagógico com base na análise das principais dificuldades encontradas

em sala de aula, sinalizadas nas memórias individuais. Esse momento privilegiava o planejamento da ação didático-pedagógica, o quefazer cotidiano dos professores, diretores, orientadores e coordenadores. Nesse contexto, a ênfase sempre esteve no aprendizado das crianças, adolescentes, jovens e adultos.

O movimento de materialização da metodologia da práxis, adotado nessa experiência, buscou romper com práticas descontextualizadas, ampliar o grau de autonomia dos sujeitos, transformar as práticas e os contextos, num processo formativo concreto, situado histórico, político e socialmente.

### **3.2 Concepção do PPP e os princípios**

No processo de elaboração de uma proposta pedagógica, conforme Benincá et al. (1994), há alguns indicativos a serem observados.

O primeiro deles é a problematização da realidade escolar. Esta indica a necessidade de pensar e introduzir a proposta a partir da compreensão do cotidiano educacional, das relações interpessoais estabelecidas na unidade escolar e do seu entorno social. Especifica ainda a importância dos aspectos descritivos e da caracterização da realidade a partir da visão de processo e não de busca de produtos finais que definam a identidade da escola de forma objetiva, ressaltando a importância da subjetividade humana na compreensão dos problemas cotidianos, como premissa para não frustrar os educadores na busca de solução imediata das dificuldades.

Nessa fase de problematização, Benincá et al (1994) sugerem questões a serem tematizadas com os diferentes segmentos escolares, como pais, professores, estudantes, sobre como cada um constrói seu perfil e atua no contexto com o outro dentro da escola. Propõem que se discuta sobre a noção de conceitos como poder, autoridade, democracia, autonomia, valores de cada grupo social existente na escola e os confrontos impostos pela sociedade.

Um segundo aspecto da proposta são os objetivos. A definição dos “objetivos” a serem alcançados indica um caminho que valoriza a subjetividade, o desejo dos sujeitos frente à busca de solução para as dificuldades levantadas durante a problematização. Os objetivos não devem resumir-se ao alcance de resultados

quantificáveis, mas deve considerar as demandas do homem que se faz presente no contexto, com vistas ao seu desenvolvimento.

A proposta investigada neste estudo apresenta, por meio de seus princípios, forte orientação para a descentralização da escola enquanto instituição formadora e de convívio social. Fornece ainda idéias de ampliar sistematicamente a descentralização de baixo para cima, em caráter de rede, alcançando várias instâncias de poder, ou seja, parte da escola, num movimento dialético, para o lugar da gestão pública municipal. Busca promover a cultura do diálogo entre os diversos setores da administração pública local, na tentativa de superar a visão do clientelismo e corporativismo e resquícios do “coronelismo” enfronhado nas ações político-partidárias de agente-dirigentes. Apresenta ainda o desenvolvimento da auto-formação profissional como forte aliada no quefazer democrático de processos decisórios porque estimula e facilita a auto-análise da prática pedagógica.

### **3.2.1 Os princípios da proposta: participação, diálogo, o partir da prática, opção ética pela proposta e a natureza da proposta.**

*A participação* tem como principal função garantir o direito de expressar-se e decidir gerando uma diferente cultura de vivência escolar na construção da democracia. A implicação disso apontava para a compreensão de que todos os indivíduos são sujeitos e, portanto, deveriam ver-se e assumir-se como tal.

*O diálogo* possibilita o exercício da capacidade de comunicar e negociar soluções de caráter coletivo com os grupos de trabalho e assim desenvolver habilidades para administrar conflitos presentes nas relações interpessoais e interinstitucionais.

*O partir da prática*, como os próprios termos indicam, prevê o movimento de levantamento de situações e a problematização das mesmas como etapas fundamentais para a escolha de bases teóricas para a elaboração de projetos e desenvolvimento de processos próprios do campo da gestão do trabalho pedagógico.

*A opção ética pela proposta* pode ser explicitada através da preocupação com o compromisso político, da condução ética nas relações de poder e respeito aos processos dos sujeitos.

*A natureza da proposta*, inicialmente causou algum desconforto, pelo total desconhecimento da forma própria de conduzir o trabalho da escola de modo coletivo com todos os sujeitos em interação contínua. De acordo com Benincá e grupo de pesquisa (1994, p.25), nesse tipo de proposta “cujo processo de produção se dá através da relação dialética que esses sujeitos estabelecem entre si e através da construção participativa, da qual o confronto dialógico é um critério, constituindo-se também, um meio de torná-la dinâmica e enriquecedora”. Muitas mudanças foram sugeridas em todos os setores da organização da educação municipal. A proposta move-se mediante a necessidade de superação e reavaliação da organização do trabalho pedagógico, da valorização e desenvolvimento da autonomia do professor e dos gestores. Apesar de não utilizar com frequência o termo gestão democrática, enquanto modo de gerir a educação municipal, todos os seus princípios ratificam tal questão.

O *processo*, de suma importância dentre todos os princípios, inaugura e supõe novo pensar e novas atitudes no desenvolvimento do trabalho pedagógico e requer outro olhar no que diz respeito ao tempo de aprendizado dos sujeitos enquanto indivíduos e dos grupos enquanto coletivos. Nessa perspectiva, ajudou-nos a ir além dos fundamentos teóricos iniciais, além do explicitado nos textos básicos orientadores da proposta. A partir dos estudos dos textos básicos<sup>10</sup> e o trabalho cotidiano, a proposta recriava-se a cada ação, diálogo, reunião, o que causava inicialmente nesta fase do estudo perplexidades em nós. Houve dificuldades para compreender e admitir a falta de aprofundamento teórico, bem como discernir sobre a comparação entre o senso comum e a argumentação referente ao perigo da sua permanência. Não relacionávamos o fato de que ao desenvolver a prática pedagógica sem aporte teórico jamais poderíamos explicar as causas de insucesso do trabalho pedagógico.

Vejamos o que dizem Benincá e grupo de trabalho a esse respeito (p.17-18, 1994):

---

<sup>10</sup> A consultoria da UPF sugeriu os textos abaixo discriminados como fonte básica para período de implantação e desenvolvimento inicial da proposta, ver referências completas ao final deste trabalho : 1) Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica; 2) O ensino e a extensão, sua relação com a pesquisa: uma primeira leitura em processo; 3) A proposta pedagógica e sua legitimidade; 4) Em busca de um método para a ciência pedagógica; 5) Prática pedagógica uma questão de método; 6) Educação em tempos de globalização; 7) Alfabetização e contexto: refletindo sobre aspectos históricos, políticos e pedagógicos.



[...] As contradições que se manifestam na prática dos indivíduos advêm do fato de, em suas concepções do mundo, coexistirem fragmentos oriundos de várias teorias sociais. Ora, quando várias teorias, às vezes contrapostas entre si, convivem sem reflexão na consciência de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, estas elaboram uma concepção fragmentada do mundo, normalmente anacrônica e incoerente. A prática pedagógica, neste caso, tende a desprezar a teoria, procurando se constituir em fundamento teórico de si mesma; interpretando e dirigindo sua própria ação; resistindo a qualquer esforço de avaliação e desprezando, dessa forma, a teorização. Trata-se do chamado 'senso comum pedagógico'.

Há implícita, na proposta, uma tendência a auto-gestão da condução do PPP nas escolas. Nesse sentido, percebemos a necessidade que os sujeitos precisam ter no processo de tomada de consciência da realidade para, assim, intervir de forma consciente, qualificada, resignificando o chamado senso comum pedagógico.

### **3.2.2 Detalhes da prática em processo – diferença entre registro e memória**

No grupo de trabalho da coordenação pedagógica, convencionou-se sistematizar a experiência por meio do registro e da memória. O registro caracteriza-se pelo ato de pontuar (por meio de tópicos ou frases isoladas) as ocorrências cotidianas da sala de aula, da escola, do espaço de coordenação pedagógica nos diversos espaços de trabalho, enquanto que as memórias reúnem os aspectos descritivos e a reflexão sobre as práticas cotidianas de trabalho e têm como pressuposto ser um elemento que pode funcionar como um dos instrumentos de formação profissional continuada em serviço.

Ao apresentar para o grupo de trabalho da Zonal C a memória como um importante instrumento de composição para o desenvolvimento do PPP, muitas dúvidas surgiram de imediato: Por que escrever? O que escrever? Que conteúdo(s) deve ser abordado? Como escrever? Qual a periodicidade da escrita? Tal instrumento é obrigatório?

Escrever as memórias possibilitaria no processo de auto-formação desenvolver reflexões a respeito da prática cotidiana e garantir o registro da experiência de cada um e da coletividade, fundando assim um sistema de arquivo pessoal e profissional sobre a trajetória da experiência. O conteúdo da escrita era

aberto, ou seja, não se exigia diretamente que um determinado assunto fosse discutido pelo docente ou membro da equipe de gestão.

Por conta disso, era comum, nos primeiros meses de andamento da proposta, sermos consultados pelo grupo sobre a qualidade dos escritos individuais. Quanto à periodicidade, orientava-se que fosse diária, porém, com o passar do tempo, chegavam indicativos colhidos em conversas informais com os professores da dificuldade de registrar diariamente por falta de tempo e da pouca habilidade para produzir textos. Em certa medida, a memória não era obrigatória nem impositiva, sendo assim um instrumento no qual se registrariam reflexões ocorridas a partir do contexto de trabalho e suas especificidades, com o objetivo de organizar sessões de estudo e discussões coletivas dos assuntos que diziam respeito às dificuldades apontadas pelos profissionais.

Do ponto de vista teórico, podemos associar as memórias de aula aos chamados “diários de aula”, assim denominados por Zabalza (2004) que apresenta um estudo minucioso sobre esse assunto. Concordamos com este autor ao afirmar que “Os ‘diários’ não têm porque ser uma atividade diária” e que é juntamente com outras técnicas, um instrumento “útil e eficaz nos processos de formação dos professores” (p.13-14). E destaca:

A principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos. (Idem, p.16).

Não é objetivo deste trabalho de pesquisa acompanhar o desenvolvimento diacrônico da proposta em toda a sua duração. Mas é importante destacar que as memórias juntamente com outros documentos produzidos até o presente momento compõem um dos mais importantes acervos históricos produzidos na esfera municipal de educação do contexto estudado desde o período de implantação da proposta, servindo como fonte a pesquisadores interessados em estudar sobre formação de professores e gestão educacional.

Nesse contexto, eram nossas atribuições: a) ser técnico-pedagógico: atuar como gestor para assegurar o cumprimento dos aspectos legais e administrativo-pedagógicos; b) ser político: compreender a teia de relações de poder e suas

conexões em todos os contextos, mediando conflitos entre os segmentos envolvidos nas problemáticas educacionais e sociais.

O que dizem os sujeitos sobre a experiência de implantação do P.P.P “Nos coletivos, o reencontro com a Pedagogia da Esperança”? Que limites, possibilidades e aprendizados tal projeto evidenciou? Essas questões são, pois, objeto de análise no quarto capítulo deste trabalho. Para isso, utilizamo-nos de memórias pedagógicas, de memórias-registro, de P.P.P. e de entrevistas, além de autores que orientam tal estudo.

#### 4. POSSIBILIDADES, LIMITES E APRENDIZADOS: O QUE REVELAM AS VOZES DOS SUJEITOS

Na formação do espírito científico, o primeiro obstáculo é a experiência primeira, a experiência colocada antes e acima da crítica – crítica esta que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico. Já que a crítica não pôde intervir de modo explícito, a experiência primeira não constitui, de forma alguma, uma base segura. (Bachelard, 1996, p.29).

Neste capítulo, apresentamos, discutiremos à luz das vozes dos sujeitos e outros documentos, sempre articulando os dados coletados com fundamentação teórica de autores contemporâneos. Procuramos explorar alguns acontecimentos cotidianos do trabalho pedagógico desenvolvido na zonal C, além de abordar elementos mais gerais da política de educação local.

**Figura 04-** da esquerda para a direita, a pesquisadora Josimara e o professor João Batista e a mais recente canoa que faz a travessia da comunidade de Passagem até Cauanga.(outubro/2006)



#### 4.1 Análise, análises...

Analisar possibilidades, limites e aprendizados a partir da implantação do PPP: “Nos coletivos, o reencontro com a Pedagogia da Esperança”, no contexto de instituições escolares situadas na Zonal C, considerando a experiência pedagógica vivida no período de setembro de 1999 a dezembro de 2000, é o objetivo deste capítulo.

Conforme explicamos no primeiro capítulo, sobre o ocultamento da identidade dos entrevistados, a identificação das pessoas entrevistadas será feita pela abreviatura (E – A). A letra (E) significa entrevistado e a segunda letra, após o hífen (A), obedecerá o critério de ordem alfabética para indicar os diferentes profissionais que foram entrevistados; na seqüência, indicamos mês e ano de realização da entrevista.

Aos entrevistados solicitamos que apontassem as suas impressões sobre o período de implantação da proposta e sua relevância para o contexto educacional local. A esse respeito relatou um entrevistado:

*[O PPP trouxe a possibilidade de envolver no coletivo, professores, diretores, orientadores das escolas e os funcionários. Foi aberto esse espaço, para que pudéssemos ter momentos de discussão nos coletivos, juntamente com a comunidade e os pais, sobre a importância do planejamento. Porque antes as reuniões de planejamento existiam para listar conteúdos a serem trabalhados na semana, o pedagógico ficava esquecido. A realidade do aluno não era trabalhada. O aluno agora pode opinar sobre quais são os assuntos mais interessantes para si próprio] (E-A, dez., 2006).*

O fragmento anterior nos indica o fortalecimento de práticas coletivas e ao mesmo tempo a vivência de princípios da proposta discutida no capítulo três deste trabalho, o que evidencia a relevância da proposta na perspectiva de mudança da concepção dos sujeitos envolvidos.

Ao final da gestão do governo na qual se implantou a proposta, em 2000, ocorreu a alternância do poder público municipal por meio de eleições e algumas consequências decorrentes deste fato foram observadas. Os professores concursados e demais servidores municipais foram ameaçados de perder o emprego, por meio da tentativa de anulação de concurso público pelo gestor

municipal que assumiu em 2001 a função de prefeito. Fato este que fortaleceu a criação do sindicato como forma de garantir os direitos dos trabalhadores municipais, conforme explicitado no fragmento que segue:

*[O gestor entrou com uma ação na justiça para anular o concurso e nós professores nos reunimos e fundamos o SINDSMUT (sindicato dos servidores municipais de Tucano), ganhamos a causa após nove meses e tivemos o direito assegurado. Voltamos a trabalhar] (E-B, out., 2006).*

A dimensão política da proposta está intimamente ligada à ruptura com o senso comum pedagógico. Podemos afirmar que uma instituição sem P.P.P. pode realizar um trabalho orientado pelo senso comum, embora não seja possível afirmar que as escolas que o possuem já tenham rompido com o modo autoritário de administrar o pensar e o fazer educativos. Um P.P.P. que se afirme gradualmente distante do senso comum possui enquanto característica um perfil de *sujeitidade*<sup>11</sup>, ou seja, parte da premissa da conquista por direitos, ao contrário de uma escola que não intenciona suas ações a partir do que reflete cotidianamente. Conforme Benincá (2004, p.231), “O projeto político-pedagógico, portanto, não é apenas um documento, mas uma consciência coletiva de transformação, caso contrário, teremos uma escola que rege pelo senso comum, embora possuindo um documento que não ultrapassa a esfera do discurso.”

A proposta possibilitou um olhar crítico sobre a ação do governo, uma articulação rápida em torno de direitos sociais, sobretudo, a própria organização da rede fortaleceu o exercício do poder-serviço, bem como a formação política dos profissionais de educação. Aqui política é mais do que partido, é perspectiva de coletivização do homem e da mulher; a política reafirma-se enquanto atitude a serviço do coletivo. O pensamento de Freire (1987) trouxe para o contexto de vida e trabalho dos professores um jeito diferente de conduzir a própria formação profissional tecida pela proposta. Se antes a formação se dava através de oficinas didático-pedagógicas com ênfase em abordagem apenas pragmática, após a implantação da proposta vai-se ampliando esse olhar de ruptura com o estilo de treinamento profissional para o efetivo olhar fundante da metodologia da práxis.

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros,

---

<sup>11</sup> Termo utilizado por BENINCÁ (2004, p. 230).

físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá. (Freire, 2005, p.134).

A proposta em sua dimensão política aponta para a importância do diálogo enquanto instrumento de luta, que se move pela insatisfação na busca permanente por direitos. Diz-se de um poder inerente da coletividade, que quando despertado provoca a mudança. De acordo com Freire:

A mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens que a escolhem. O trabalhador social tem que lembrar a estes homens que são tão sujeitos quanto ele do processo da transformação. E se nas circunstâncias em que [...] a estrutura social vem dificultando a transformação dos homens em sujeitos, seu papel não é o de reforçar o estado de objeto em que se encontram, achando que podem assim ser sujeitos, mas problematizar-lhes este estado. (2001, p.52):

Ao recuperar as lembranças sobre o exercício de escrita das memórias e formato das reuniões de planejamento nas escolas, mencionou um entrevistado:

*[Algumas pessoas resistiam em escrever as memórias individuais, se omitiam. Quanto à formatação da reunião, tínhamos a acolhida, leitura da memória-registro, leitura de memórias individuais, retirada de indicativos, leitura e discussão da fundamentação teórica; para, em seguida, elaborar o plano de atividades quinzenais. A maioria dos professores escrevia memórias individuais, porque ficava subentendido que através da memória os indicativos seriam encaminhados, enquanto que as situações apenas verbalizadas não eram documentadas e configuravam-se como queixas e não como reflexões] (E-C, outubro 2006).*

Queremos refletir sobre a descrição acima a partir da indicação de Sarmento (1994, p.19):

**‘As organizações não existem’** afirmou, Greenfield em 1973. O que existem são pessoas associadas, que por um efeito de processamento de informação e de estabelecimento de protocolos de comunicação, fazem da sua interação organizada num espaço e num tempo determinados aquilo a que se costuma chamar organização.

A proposta foi ganhando contornos diferentes ao longo do seu desenvolvimento. Alguns elementos, como a dificuldade de escrever as memórias individuais sobre a prática pedagógica cotidiana e demais questões de âmbito cultural e social produziram mudanças no processo de sistematização e condução das sessões de planejamento. Nos primeiros meses de andamento da proposta, houve uma modificação significativa na ordem de atividades desenvolvidas no turno de planejamento. A descrição feita pelo entrevistado é referente à forma encontrada para não subtrair o momento da fundamentação teórica dos encontros. A partir de uma constatação verificada na zonal C quando participávamos das sessões de planejamento mediante a dificuldade em administrar o tempo. O excessivo volume de indicativos dificultava o cumprimento da pauta de estudo do referencial teórico escolhido.

Em conversa com os colegas coordenadores ao citar tal indicativo, foi sugerida a mudança na ordem das atividades, com a finalidade de não subtrair um dos momentos mais importantes da reunião quinzenal, afinal, ao não conseguir concretizar os estudos, saíamos do encontro sem uma sistematização adequada de observação e reflexão das práticas nos núcleos.

As memórias individuais de professores, orientadores e diretores da zonal C apresentavam colocações referentes à infra-estrutura das escolas, à dificuldade de acesso a materiais didático-pedagógicos e sérios problemas com transporte para chegar às unidades escolares.

Havia desta forma uma peculiaridade nas primeiras memórias escritas em 1999 e 2000, e conforme relato feito por um dos entrevistados:

*[Na maioria das vezes os indicativos apontavam mais para questões que não eram pedagógicas, e que tinham mais a ver com o administrativo] (E-D, out., 2006).*

Lamentar as inadequadas condições de trabalho era algo comum, colocando este ponto como dificuldade encontrada para a adequação do trabalho realizado nas escolas à metodologia da práxis. Não podemos negar os indicativos referentes às questões estruturais, mas entendemos que direitos na sociedade brasileira são conquistados a partir de lutas diárias que se transformam em lutas coletivas.



## 4.2 Coordenação e orientação pedagógicas: indicativos do processo

Ao revisitar o arquivo pessoal do período de coordenação, surgiu a necessidade de relatar os indicativos mais recorrentes encontrados; tais dados são frutos de registros das atividades desenvolvidas durante a nossa atuação na função de coordenadora pedagógica da Zonal C.

Vejamos alguns indicativos extraídos de memória-registro de sessão de planejamento:

*Aula extra-classe deixa alunos felizes, trabalhar em parceria dá certo, bons resultados em matemática e professora observa desempenho de alunos. (memória-registro do entrevistado E, 01 set., 2000).*

*Refletir sobre a vida profissional ajuda a mudar, alunos temem perder a professora, professora ansiosa para aposentar-se, aluno quer ser aprovado sem ter capacidade, professora se preocupa com aluno que não faz o dever e outra pessoa faz por ele, alunos dizem que não gostam quando a professora fala com o tom de voz alta com eles, professora reconheceu a importância da visita do orientador em sala de aula, alunos desinteressados dizem aos pais que a professora não lhes dá atenção, orientador está satisfeito com o empenho dos professores, mas lamenta a falta de parceria entre os funcionários. (memória-registro do entrevistado F, 15 set., 2000).*

O último indicativo do segundo trecho citado (a falta de parceria entre os funcionários), na coordenação da zonal C, era frequentemente citado nos encontros e conversas nas escolas. Alguns conflitos entre os funcionários tinham origem nas opções político-partidárias dos profissionais, acirrando-se no ano de eleições municipais para prefeito.

Os indicativos acima foram registrados no período em que a proposta tinha um ano de implantação. O empenho dos professores referido anteriormente sinaliza para a disponibilidade dos docentes na tentativa de alcançar os objetivos propostos no PPP. Desse modo, concordamos com Lück:

Quando o exercício do poder é orientado por valores de caráter amplo e social, como o são os educacionais, estabelece-se um clima de trabalho em que os profissionais passam a atuar como artífices de um resultado comum a alcançar, de que resulta o aumento do poder para todos. Nesse caso as pessoas atuam com a maior competência possível, visando a que a escola atinja, da forma mais plena, os seus objetivos sociais e o atendimento das necessidades educacionais ampliadas de seus alunos. (2006b, p.60).

Como verificamos, a escola é um tipo de organização social que não tolera práticas autoritárias, devendo ser organizada por meio de princípios democráticos, considerando a autonomia, a democratização das ações, os tempos dos sujeitos e do processo. O P.P.P., nesse contexto, situa-se como eixo orientador das ações da escola. No caso específico das práticas de coordenação pedagógica, estas devem ser também orientadas, pensadas e materializadas, tomando-se como referência o P.P.P., pois este evidencia um caráter coletivo das ações no interior dos espaços educativos.

Nos trechos que seguem, coletados através de entrevistas, as principais dificuldades da função do (a) orientador(a), segundo dois entrevistados, são:

*O impacto, a responsabilidade, mesmo porque eu não tinha muita noção no início do que era ser um orientador. De fato, nós fomos preparados por alguns dias; foi então que confiei que no decorrer dos encontros eu iria compreender melhor. Os coordenadores estavam atuando para resolver as dificuldades. Tive dificuldades de deslocamento por falta de transporte, trabalhava para um grupo de salas de aula distantes umas das outras, precisava atravessar rio e montar a cavalo. Este conjunto de salas não possuía diretor. Começamos a superar tudo isso, com a fundamentação teórica e o diálogo; desta forma, ficou mais fácil desenvolver o projeto político-pedagógico. (E-G, dez., 2006).*

*Tudo era novo, não sabia o que era projeto político-pedagógico. Quando a gente assume um cargo, as pessoas vêem a gente como um destaque. Tudo é você que tem que fazer, tudo é você que tem que resolver, tudo recai sobre você, então isso daí me deixou muito acarretado e preocupado, porque eu queria fazer a coisa acontecer, mas sentia muita resistência, principalmente porque o projeto político-pedagógico trouxe a memória e, no início, os professores*

*resistiam à memória. Essa foi uma dificuldade para gente se adaptar. (E-H, dez., 2006).*

Os entrevistados citaram dificuldades de desconhecimento nesse tipo de experiência e apontaram problemas de ordem infra-estruturais nas escolas, resistência em escrever memórias, além da sobrecarga de atividades, pois se esperava que tanto os orientadores quanto os coordenadores resolvessem todos os indicativos do contexto, tanto os de natureza física quanto pedagógica.

Os indicativos referentes à resistência de escrever as memórias individuais e as memórias-registro apontavam para a necessidade de melhor explicitar para os sujeitos o porquê da importância de tal atividade e, desta forma, procedemos. O processo de adaptação prolongava-se. Ao refletir sobre isso, encontramos no texto de Zabalza orientações sobre a atividade de escrever, que, se disponíveis no período de implantação da proposta, poderiam funcionar como importante fundamento teórico para a compreensão e melhor utilização das memórias como um instrumento de muito valor. Para tal autor,

Quando se está participando de alguma pesquisa, de alguma avaliação ou de algum processo em que seja importante documentar os passos e a evolução das diversas dimensões do trabalho em curso (incluída nossa própria situação pessoal). [...] Principalmente naqueles casos em que o processo realizado tem um sentido formativo, e não apenas de simples pesquisa. [...] é muito importante documentar o processo para se conhecer as dificuldades que vai se enfrentando, as proposições utilizadas, as reações que foram ocorrendo entre os diversos participantes, etc. E, do ponto de vista pessoal, interessa muito saber como nós mesmos fomos enfrentando o processo, por quais momentos bons e maus passamos e que tipo de impressões tivemos ao longo da atividade desenvolvida. (2004, p.143).

Para Zabalza, tanto os professores como outros profissionais podem se beneficiar da potencialidade da escrita, pois é possível distanciar-se periodicamente do que escrevemos para depois analisar as situações, podendo assim racionalizar a experiência e tirar dela muitos aprendizados.

Concordamos com o autor ao afirmar:

É preocupante que a dificuldade para escrever aconteça também entre os profissionais do ensino. Dizem que se escreve pouco nessa profissão. Cabe supor que, em nosso caso, não é por falta de técnica. Somos os que têm de ensinar os demais a escrever. É de se esperar que não é porque não temos nada a dizer, porque isso revelaria uma preocupante pobreza de espírito que é pouco compatível com a função docente. Talvez seja por falta de hábito. [...] E naturalmente, a falta de tempo tem muito a ver com isso. O trabalho intenso na escola, seguido do trabalho intenso em casa não é o melhor cenário para encontrar o momento adequado para sentar descansadamente e contar o que aconteceu nesse dia. (Zabalza, 2004, p.139).

Uma pergunta frequente partia dos professores para a coordenação pedagógica: “Como vocês querem que a memória seja escrita?”. E a resposta sempre era: “escreva livremente”. Se tivessem recebido algum direcionamento sobre a estrutura da produção escrita, talvez fosse possível diminuir a resistência a ela. Era perceptível no comportamento de algumas pessoas o medo de serem julgadas pela qualidade do que escreviam. Havia casos de simulação de leitura de memória, ou seja, alguns professores simulavam a leitura de um texto com caderno nas mãos, porém, nada havia escrito, liam páginas em branco, conforme relato: “Alguns liam memórias em branco, outros pediam para alguém escrever a memória, isso era muito comum”. (Entrevistado E, dez. 2006).

Encontramos, no caderno de anotações da coordenação, registro de 03 de junho de 2000, com orientação para os profissionais que não tinham memórias escritas, na ocasião das sessões de planejamento, que seria disponibilizado um tempo de 20 minutos para que estes escrevessem. Tal decisão não provocou mudanças significativas na tentativa de resolver a situação; a escrita por imposição não estimulou o processo de reflexão da prática.

Na verdade, instruções sobre o modo de escrever as memórias não eram fornecidas para evitar que a escrita fosse direcionada ao que a coordenação desejasse que os profissionais escrevessem. A perspectiva da memória era propiciar aos sujeitos uma experiência autônoma, pessoal, por meio da reflexão e teorização das suas práticas.

Da resistência de alguns profissionais em participar do planejamento de acordo com as orientações da metodologia da práxis, encontramos no caderno de anotações da coordenação:

*A rotina e burocratização marcam no momento de planejamento a preocupação única de listar conteúdos, sem que haja reflexão sobre o nível de desenvolvimento dos educandos, bem como das dificuldades apresentadas no contexto. (Coordenação da Zonal C, jun. 2000).*

### **4.3 O acesso à função de orientador pedagógico**

Outra questão para diálogo com os entrevistados: como era feita a escolha do orientador para atuar nas escolas?. Conforme comentário do entrevistado 02, “após o ano de 2001, a escolha do orientador seguiu o critério da eleição interna em cada escola, o que não afastou a tendência de indicação político-partidário pelos próprios professores”.

Apesar de não situarmos a nossa pesquisa a partir do ano de 2001, consideramos relevante tal relato, porque internamente, nas conversas entre os colegas coordenadores, observamos, de certa forma, quão contraditória foi no ano de 1999 a indicação realizada pela SMEC, sem uma discussão e legitimação formal dos critérios para alguém se tornar orientador pedagógico nas escolas. Percebemos que tal decisão implicaria a necessidade de uma análise mais complexa, pois, como afirmou um entrevistado sobre o assunto:

*[...] muitas vezes a eleição do orientador dificultava o trabalho do diretor da escola, porque, se o orientador assumia posição política contrária, era iniciado um jogo de forças interno, muito mais político-partidário do que de interesses pedagógicos, há diretor que quer trabalhar, mas há pessoas que só querem ganhar o dinheiro, isso só atrapalha o crescimento da escola alterando o seu perfil. (E-A, dez., 2006).*

A abordagem de Foucault sobre a temática governo apresenta com riqueza de detalhes um perfil histórico sobre a arte de governar, utilizando como contraponto de argumentação *Guillaume de La Perrière*, um autor anti-maquível, que trouxe um fundamento importante sobre o exercício do poder, no qual propõe a utilização dos seguintes elementos:

A sabedoria e a diligência. Sabedoria: não, como para a tradição, o conhecimento das leis humanas e divinas, da justiça ou da equidade,

mas o conhecimento das coisas, dos objetivos que deve procurar atingir e da disposição para atingi-los; é este conhecimento que constituirá a sabedoria do soberano. A diligência: aquilo que faz com que o governante só deva governar na medida em que se considere e aja como se estivesse a serviço dos governados. E La Perrière se refere mais uma vez ao exemplo do pai de família, que é o que se levanta antes das outras pessoas da casa, que se deita depois dos outros, que pensa em tudo, que cuida de tudo pois se considera a serviço da casa.(Foucault, 2004, p.285).

A voz do entrevistado ao abordar a questão do compromisso dos gestores pode ser relacionada à citação anterior, em que Foucault, ao abordar o compromisso do líder, na pessoa do pai de família, nos remete para situações como a descrita pelo entrevistado B, referentes às relações de poder no interior da escola, encontra nas idéias de Foucault sobre a existência de poder nas mais variadas instâncias e graus de hierarquia social, institucional e familiar.

Nessa mesma direção, encontramos em Benincá e grupo de pesquisa a expressão “poder-serviço”, ao discutirem a atitude de quem ocupa uma função na representação de poder. Para eles, tal atitude precisa estar à disposição de atender às atribuições postuladas na proposta, sendo, pois contraditória a postura identificada e denominada de “poder-honra”, que tão bem combina com as atitudes dos que ocupam cargos apenas para satisfazer necessidades pessoais ou partidárias.

Desta forma, afirmam Benincá et. al.:

A condução da proposta requer um poder decisório exercido na dimensão do serviço. Como a fonte do poder é a proposta pedagógica, as decisões e o gerenciamento destas devem se inspirar e se ordenar pela metodologia que concretiza a práxis pedagógica. A função docente (professor) ou o cargo diretivo (diretor, supervisor), na proposta pedagógica de práxis, são sempre serviços. Quando porém, eles são assumidos como honra (“sinto-me honrado pelo cargo pelo qual eu fui eleito” ou “é uma honra ser professor nessa escola”), o poder escapa da proposta, fugindo para o trono da honraria. Já não será mais a proposta a geradora do poder, mas, sim, o trono. Retorna-se, dessa forma, à epistemologia da relação sujeito-objeto. (1994, p.30).

Percebemos, assim, que no movimento de condução da proposta, a discussão das relações de poder é fundamental, posto que o tempo inteiro vivemos relações de poder. No contexto da escola, isso se torna mais evidente ainda. As funções que ocupamos nos direcionam a um determinado exercício de poder. Se a nossa opção político-pedagógica é num sentido democrático, se assumimos compromissos definidos coletivamente, isso indicará que a atitude mais adequada na condução do processo é assumir o exercício do poder-serviço, direcionamento nossas práticas pelo princípio de coletividade.

Quanto à relevância da proposta da qual participaram os entrevistados, especialmente nos momentos de implantação e desenvolvimento do processo, ratificaram:

Antes de 1999, a gente trabalhava aleatório, não tinha autonomia para fazer projeto anual ou por unidade. Depois do PPP, ganhamos oportunidade de nos reunir, falar, ouvir também e formular os projetos por unidade, semestral ou anual com autonomia, sem que isso viesse pronto. Hoje nós pensamos no aluno e antigamente não, os professores ditavam o assunto e os alunos recebiam. Hoje temos uma visão mais aberta. (E-B, out., 2006).

Muito significativo, antes, os professores trabalhavam isolados, não tinha encontro quinzenalmente com curso de formação continuada para que pudessem, interagir, trocar idéias e fazer o planejamento mais significativo, com troca de experiências, mudou muito na minha concepção. (E-H, nov., 2006).

A organização do ano letivo em 2000, de acordo com os princípios da proposta, foi realizada de modo a descentralizar as ações pedagógicas. Os diretores e orientadores conduziram nos núcleos/escolas a programação da semana pedagógica, que tinha por objetivo avaliar o trabalho do ano anterior e iniciar a elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Havendo um total de cinco escolas na Zonal C, cada uma das unidades de ensino tinha autonomia para desenvolver o PPP. O coordenador pedagógico acompanhava a execução das atividades, assessorando cada uma das escolas.

Podemos destacar a relevância desta forma de organização, relacionando:

a) a aproximação da SMEC com as comunidades através do coordenador, facilitando o conhecimento sobre a cultura local; b) a redução de custos relativos ao transporte dos professores e alimentação; c) a participação dos funcionários de

apoio, pais/mães e da comunidade durante a semana pedagógica com direito a voz e tomada de decisão; d) fortalecimento da cultura da participação; e) preocupação com as implicações sócio-econômico-culturais; f) importância da escola como espaço de discussão e elaboração de atividades para o alcance de melhor qualidade de vida para todos.

Exemplificando a organização e aprendizados de tal experiência, a seguir, apresentamos a transcrição de memória-registro, produzida pelo Entrevistado H:

*Escola Municipal X  
PPP “Nos coletivos, o reencontro com a Pedagogia”*

*Memória referente a semana pedagógica realizada no período de 28/02 a 03/03/2000, na escola acima citada, formando o núcleo com a instância da zonal C.*

*De acordo com a nossa jornada pedagógica, nesta semana, temos duas responsabilidades fundamentais para o desenvolvimento do nosso planejamento:*

- Conhecer melhor a realidade da escola, bem como de toda a comunidade que compõe a escola;*
- Provocar a construção dos objetivos, metas e estratégias de cada escola que está inserida nesta instância.*

*Falar de um projeto, fez-se necessário conhecê-lo. Conhecer, neste sentido, não é simplesmente saber que existe ou apenas ver, pegar e deixar soltar; é muito mais que isto, é está totalmente inserido nele, é vivenciá-lo, é sentir dentro de si, e mais ainda é percebê-lo em todos os seus ângulos.*

*Foi uma semana maravilhosa, quando passamos a conhecer melhor o projeto, como já vínhamos vivenciando desde o ano passado não tivemos muita dificuldade em entendê-lo, de onde vinha e qual o propósito deste rico e valioso projeto em nosso município.*

*Como sempre, sentimos um pouco de dificuldades na hora de construir os objetivos, pois ainda estamos começando, não temos certas experiências, porém conseguimos construir alguns, mesmo com receio de não estarem bem elaborados; da mesma formam acontecem com as metas e estratégias.*

*No nosso encontro, tivemos a presença dos demais funcionários da escola, a fim de conversarmos com todos, para que eles também conheçam o projeto, e sintam o desejo de contribuir para melhoria de nossa escola e como também de toda a comunidade que a cerca.*

*Fizemos a leitura das atribuições dos diretores, orientadores e coordenadores e após fomos construir as atribuições dos professores e em seguida as atribuições dos demais funcionários presentes. Com base nas memórias já construídas criamos os objetivos gerais da zonal C.*

***Atribuições dos professores***



- Possibilitar aos alunos espaços de reflexão, a fim de construir coletiva e participativamente seus trabalhos em sala de aula.
- Disponibilizar material didático recebido da SME<sup>12</sup>, racionalizando o seu uso e buscando produzir em conjunto materiais alternativos.
- Desencadear, na comunidade escolar, processo de discussões e de definições de forma de memorizar as seguintes questões:
  - Participação afetiva dos alunos, a fim de que eles trabalhem em coletivo.
  - Em cada término de unidade; dados referentes aos alunos para facilitar a direção da unidade escolar;
  - Organizar material de reflexão dos alunos.

### **Atribuições dos demais funcionários**

- Marcar sua presença na unidade escolar mesmo que já tenham feito atividades no momento.
- Conservar as salas de aula sempre limpas mesmo que a escola não esteja em funcionamento;
- Verificar em cada sala se está faltando água para os alunos.
- Responsabilizar-se pela limpeza de cada sala assim que terminar as atividades de um turno.
- Não se ausentar da portaria enquanto a escola estiver em funcionamento.
- No período do intervalo observar os alunos, como estão se comportando para melhor conservação da escola.
- Durante a noite, está com a responsabilidade da guarda da escola.
- Se perceber qualquer movimento estranho ou sumiço de alguma coisa no período de trabalho comunicar imediatamente à direção da escola; que por sua vez se encarregará em comunicar a Secretaria Municipal de Educação.

Assim continuamos o nosso trabalho partindo para a construção de objetivos gerais da instância, como também as metas e estratégias.

### **Objetivos gerais da instância da zonal C**

- Provocar meios que possa dar mais assistência as escolas da zona rural de maneira que valorize o trabalho de professores, havendo mais companheirismo, atenção e a integração do grupo, da escola ou do núcleo.
- Provocar a conscientização dos pais sobre a importância que a educação escolar oferece aos filhos, observando no dia-a-dia a necessidade que o cidadão tem para o mercado de trabalho, preparando os mesmos para um futuro melhor.
- Manter o grupo conscientizado para que a metodologia da práxis permaneça ativamente, trazendo resultados com a implantação da mesma; conservando a parceria instalada através do ppp.
- Apresentar à Secretaria Municipal a carência de mobiliário para melhoria e conforto do discente, a fim de que cada docente possa desempenhar um trabalho melhor.

---

<sup>12</sup> Secretaria Municipal de Educação

### **Metas**

- *Permanecer em parceria ao longo do ano letivo*
- *Dar mais assistência as escolas das fazendas circunvizinhas do povoado de Mandaçaia*
- *Provocar a conscientização dos pais, a fim de manter os filhos na escola*
- *Conseguir em três meses carteiras para escola.*

### **Estratégias**

- *Integração dos professores durante o ano letivo*
- *Organizar reuniões de pais e mestres a fim de mudar postura dos pais da comunidade no decorrer deste ano*
- *Entrar em contato com setor de coordenação, a fim de conseguir carteiras para a escola.*

O entrevistado H possibilita observar o quanto a experiência do P.P.P na rede municipal de ensino de Tucano se mostra significativa para os sujeitos. Embora pudéssemos tecer uma análise crítica sobre muitos dos aspectos apresentados na memória-registro, consideramos, nesse contexto do trabalho, fundamental reafirmar e evidenciar construções ocorridas e aprendizados desse processo no contexto da própria escola, o que se tornam evidentes ao ler a referida memória.

Dois dos indicativos mais recorrentes do processo, apresentado pelo entrevistado H, o acompanhamento e a presença do coordenador nas sessões de planejamento quinzenais tornaram-se uma necessidade permanente: “Eu gostaria de destacar mais a presença da coordenação pedagógica no núcleo para reforçar a capacitação dos professores, porque a orientação precisa do apoio do coordenador, para proporcionar um curso de capacitação mais consistente para os professores tendo em vista o processo ensino-aprendizagem”. (E-H, dez. 2006).

Para que possamos compreender tal necessidade, é importante apresentar parte dos documentos produzidos no processo de organização da proposta referente à participação do coordenador, suas atribuições e sistemática de trabalho. São atribuições dos coordenadores gerais da rede municipal de ensino, conforme P.P.P da SMEC (2000):

### **DOS COORDENADORES**

- Responsabilizar-se por sua zonal de abrangência;
- Possibilitar aos diretores e orientadores espaços de reflexão, a fim de construir coletiva e participativamente o Projeto Político-Pedagógico

em seus quatro níveis (sala de aula, escola, instância, município), referenciado pelo seu contexto;

- Discutir formas de racionalizar o material didático-pedagógico recebido da SME, refletindo sobre o seu uso e buscando produzir em conjunto materiais alternativos;
- Desencadear junto aos diretores e orientadores processos de discussão e definição de formas de normatizar as seguintes questões:
  - Participação efetiva dos diretores e dos orientadores nos coletivos das diferentes instâncias do PPP e nas ações desencadeadas pela administração municipal, que estão relacionadas à educação;
  - Implementação dos princípios teóricos e metodológicos do PPP, a partir da observação da sua prática pedagógica, objetivada com o registro-memória;
  - Acompanhar e arquivar as memórias-registro do coletivo dos diretores e orientadores, objetivando sistematizar as reflexões tecidas no decorrer do processo em formas de ensaios de texto;
- Sistematizar e compatibilizar:
  - a) cada término de unidade: os dados referentes aos alunos (atas, matrículas, ficha de acompanhamento, frequência diária), aos professores (planejamentos, frequência às aulas e às sessões de estudo);
  - b) a cada ano: dados gerais da estrutura física e de material da (s) escola (s) e as relações estabelecidas com a comunidade.
- Acompanhar o processo de construção do PPP na sala de aula, nas escolas, nas instâncias e na comunidade;
- Desencadear processo de regulamentação da documentação das escolas de acordo com a legislação vigente no país (LDB 9394/96, 20 de dezembro de 1996), junto às diferentes instâncias;
- Disponibilizar material de reflexão teórica aos diretores e orientadores, referente à fundamentação do PPP.

Queremos salientar que a presença do coordenador nas sessões de estudo nos núcleos era registrada em cronograma anual contendo datas de todos os encontros. Na primeira sessão eram distribuídas as atividades e estabelecia-se quem seriam os responsáveis pelo momento de acolhida, de produção da memória-registro entre outros. O coordenador presente durante o encontro, participava do momento de fundamentação teórica mediando o diálogo com o coletivo de professores e diretores, fornecendo subsídios teóricos nos pontos do conteúdo estudado que não estavam ainda claramente compreendidos por todos. O entrevistado faz referência através de seu relato do encontro que ocorria a cada quinzena sob a condução do orientador com a presença dos professores e diretores dos núcleos, ocasião em que

acontecia o planejamento das atividades que o núcleo desenvolveria durante quinze dias<sup>13</sup>.

Verificamos, portanto ao observar o diagrama, as sessões que não funcionaram nos anos de implantação da proposta<sup>14</sup>: “1 (PMT) prefeito com o coletivo de todos os envolvidos na administração municipal; 2 (SAM) prefeito com o coletivo de todas as secretarias municipais; e na atualidade 7 (CODP) coordenador pedagógico com o coletivo dos orientadores, diretores e professores de sua ZONAL”.

Antes da implantação da proposta as escolas funcionavam às sextas-feiras da seguinte forma: a) matutino: das 8h às 10h; b) vespertino: das 13h às 15h; c) noturno: das 18h às 20h. As outras duas horas, em cada turno, eram utilizadas para a realização do planejamento semanal.

Cada professor listava as atividades individualmente de acordo com a seqüência proposta pelos livros didáticos dos conteúdos a serem abordados na semana seguinte. Vejamos a afirmação colhida em fragmento de memória de entrevistado:

*Antes do PPP não tínhamos experiência, quando nos reuníamos para planejar era para listar os conteúdos da semana, com a chegada do PPP acabamos com isso, agora produzimos e quando produzimos perdemos o medo de colocar no papel aquilo que desejamos: a melhoria da educação. (E-A, dez., 2006).*

O entrevistado, em seu relato sobre indicativo para melhor funcionamento do PPP, afirma sobre a importância de acompanhamento da coordenação, sugerindo:

*A presença da coordenação no núcleo para não sobrecarregar o orientador, o orientador tem a experiência que traz da coordenação, mas a coordenação pode criar oficinas para ajudar no desenvolvimento dos professores e na prática pedagógica da sala de aula. Porque com oficina o professor não vai ficar neutro, vai haver troca de idéias entre eles, não vai ter mais aquelas idéias formadas, prontas. Assim podemos incluir todos na educação. (E-H, nov. 2006).*

Percebemos a importância da presença constante nas sessões de planejamento das escolas e/ou núcleos do coordenador, embora consideremos que

---

<sup>13</sup> Ver anexo 1, célula 7(CODP).

<sup>14</sup> Ver anexo 1, células 1, 2 e 7).

o pedido de realização de oficinas tenciona a busca por soluções práticas para os problemas cotidianos enfrentados na escola. Neste caso, faz-se necessário respeitar o tempo de compreensão de cada envolvido no processo, além de sugerir estudos para melhor entendimento da metodologia da práxis. As oficinas podem ser atividades interessantes de formação e autoformação, desde que sejam resultantes de experiências e não modelos copiados para todos os coletivos de trabalho.

#### **4.4 Dos projetos político-pedagógicos**

[...] um projeto político-pedagógico, para operar a mudança das práticas pedagógicas, deverá transformar-se em consciência prática, ou seja, as novas intenções políticas consubstanciadas no projeto devem se constituir em sentidos significativos para que a consciência possa indicá-los para a ação. O projeto político-pedagógico, portanto, não é apenas um documento, mas uma consciência coletiva de transformação, caso contrário, teremos uma escola que se rege pelo senso comum, embora possuindo um documento que não ultrapassa a esfera do discurso. (Benincá, 2004, p. 231)

Construir diretrizes e organizar a educação municipal partindo dos projetos político-pedagógicos e dos indicativos apontados nas memórias pelos coletivos partiu de um objetivo central: compreender a rede municipal de ensino em sua dimensão de totalidade, partindo do contexto concreto de cada escola e, sobretudo, das trajetórias/histórias de vida dos sujeitos que fazem/constroem a escola pública cotidianamente.

Nesta parte do trabalho, selecionamos dois projetos político-pedagógicos, os quais denominaremos aqui de PPP 01 e PPP 02. O critério para escolha dos referidos documentos foi o fato de possuírem duas versões, uma do ano letivo de 2000, quando nós coordenávamos a zonal C, ou seja, o primeiro PPP escrito pelas escolas e a versão atualizada para o ano letivo de 2002. Deste modo podemos observar os avanços na produção dos documentos. Estes PPP unificados foram assim organizados pela proximidade geográfica entre as escolas, ou seja, a maior escola em número de estudantes recebia os membros das escolas menores que ficam no seu entorno, estabelecendo assim um projeto integrado de escolas constituídas em núcleo.

É importante ressaltar que os PPP dos núcleos selecionados foram os primeiros a ser elaborados e entregues à coordenação no ano de 2000, e apresentavam um formato diferente dos analisados referentes ao ano letivo de 2002. Nos documentos de 2000, observamos o registro de conteúdos de ensino por série e as atribuições dos segmentos profissionais das escolas, pois a partir dos projetos das escolas seriam construídas as diretrizes educacionais orientadoras da rede municipal de educação.

Vejamos um fragmento da justificativa do PPP 01, em documento unificado por duas escolas que formam um núcleo:

Na escola é fundamental que haja uma discussão junto à comunidade, com a participação ativa dos pais, para que os mesmos venham a observar o meio e juntos possamos resolver os problemas como: entorpecentes, violência familiar e social, saneamento básico e higiene. Pensa-se em alcançar uma educação sistematizada e de qualidade capaz de resolver os alto índices de evasão, repetência e desinteresse, que se constituem um desafio para todos que lidam com a educação e devem ser objeto de constante trabalho, não só da administração central, mas também daqueles que estão na escola: profissionais, pais e alunos. (ano letivo de 2002).

Observemos parte da justificativa do PPP 02, em documento unificado por quatro escolas que compõem mais um núcleo da zonal C:

Refletindo a realidade escolar, social e cultural da comunidade em que estamos inseridos, percebemos que o nosso alunado enfrenta graves problemas dos quais podemos priorizar: indisciplina, defasagem em leitura e escrita, um visível descaso em todos os aspectos higiênicos e o resgate da nossa cultura, não esquecendo de focalizar o elevado índice de pobreza que afeta gravemente o aprendizado dos educandos. De acordo com os fatos mencionados acima, chegamos a conclusão de que sozinhos não conseguiremos solucionar tais problemas. Portanto, precisamos contar com o apoio de todos os envolvidos no processo educativo, inclusive no que diz respeito aos aspectos governamentais, a fim de amenizar e se possível solucionar os problemas existentes nas localidades. (ano letivo de 2002).

De acordo com os fundamentos teóricos dispostos no PPP 01:

[...] Nos dias atuais, nossa educação ainda se ressentida da supremacia do ensino jesuítico de caráter memorístico, decoreba, no qual o professor estabelece um monólogo autoritário: são aulas sem

discussões, tornando os alunos passivos e acríticos, nomeada por Paulo Freire como educação bancária, na qual: *“A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’ tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão”*. Assim urge ressignificar, nossas práticas cotidianas de sala de aula, numa perspectiva construtiva, inclusiva, acolhedora, onde se oportunize ao aluno a vivência de relações democráticas e humanizantes.

De acordo algumas idéias presentes nos fundamentos teóricos dispostos no PPP 02:

*O projeto político-pedagógico é a identidade de uma escola. É nele que nos colocamos em nossas reais possibilidades e vislumbramos outras tantas possibilidades de caminhar e de dar significado ao caminho. Mas será preciso que aqueles que projetam se proponham a:*

- *Buscar o que for escrito, projetado;*
- *Preferir a ação coletiva à individual;*
- *Perseguir a formação constante que fortaleça o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, dispendo-se a ser pesquisador, estudante, modificando as relações de poder, desejo e saber existentes no grupo, compreendendo os conceitos antes de aplicá-los;*
- *Utilizar-se da metodologia da práxis: ação-reflexão-ação;*
- *[...]*
- *Compreender, respeitar e interagir com as diferenças;*
- *Planejar, (re)significar, avançar de uma prática pedagógica meramente conservadora, bancária, para uma prática crítica, gerando, na própria comunidade, os temas que são do interesse de todos.*

Observamos nas idéias propostas pelos coletivos a presença do enfoque com base na mudança paradigmática, na tentativa de mudar a forma de gerir as unidades escolares e, como afirma Lück, (2006, p.38), essa concepção de gestão abrange:

*[...] a dinâmica das interações, em decorrência do que o trabalho como prática social passa a ser o enfoque orientador da ação do dirigente, executada nas organizações de ensino de forma compartilhada e em equipe. O mesmo se orienta por uma ‘perspectiva mais humana, integrada e coletiva, que desvela [dentre outros aspectos] as tramas, as correlações de força, os interesses, as especificidades’ que particularizam uma escola, cuja*

compreensão e respectiva atuação sobre esses aspectos permite a realização de 'gestão mais coletiva, transparente e democrática da instituição' (Cruz et al.2005:70-71).

Os dois projetos aqui apresentados mostram, por meio dos trechos selecionados, de um lado, a perspectiva coletiva de construção; de outro, a capacidade que os sujeitos das escolas têm, organizados em coletivos, na construção crítica, criativa e contextualizada do processo educacional. Os fragmentos de "justificativa" e de "fundamentação teórica" evidenciam, portanto, momentos de construção e de ressignificação de práticas; mostram ainda a compreensão que os sujeitos fazem acerca da sua própria realidade ao desenvolver a problematização do contexto e, ao mesmo tempo, tentar compreender as problemáticas oriundas dessa realidade. A fundamentação teórica dos PPP revelam as possibilidades de verticalização do conhecimento, no sentido de melhor compreender teoricamente o processo, tentando, desse modo, ultrapassar as leituras feitas com base no senso comum pedagógico.

Como salienta Lück (2006b, p.58),

A proposição da democratização da escola aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição que participar.

A construção participativa do P.P.P. é o elemento fundante, quiçá, o mais importante no processo de vivência da gestão democrática da escola, na lógica da proposta desenvolvida em Tucano, Bahia.

Tendo como referência possibilidades, limites e aprendizados dessa experiência, objeto de estudo do presente trabalho, passamos, nas considerações finais, a apontar algumas proposições, no sentido de sugerir ações/diretrizes político-pedagógicas que possam avançar e/ou repensar a própria experiência em análise.



**Figura 05** - classe de estudantes da Escola Municipal São Mateus, na comunidade de Cauanga.



## **(IN) CONCLUSÕES: PORQUE O PROCESSO CONTINUA...**

A vida de uma instituição, orientada pela práxis pedagógica, renova-se na dimensão da utopia: significa que algo novo deve acontecer e que há conquistas a serem feitas. É o desejo de penetrar no estranho mistério, presente no futuro, para desvendá-lo. Pela utopia, procura-se antever o futuro, nele se ingressando através dos objetivos. Este anseio se torna o fundamento da busca e da investigação. A esperança é uma dimensão humana que não se esgota no desejo; ao contrário, possibilita ao desejo refazer-se quando não satisfeito. Não se movimenta em direção a um objeto, como o desejo, mas na perspectiva de um não-lugar (utopia), como algo inédito a ser construído e conquistado. Uma proposta pedagógica que, através dos seus objetivos, não se mostre ambiciosa, no sentido de busca e conquista, terá muita dificuldade em mobilizar a comunidade escolar. (Benincá et. al., 1994, p.29).

Iniciamos esta parte do trabalho com a epígrafe acima para fazer alusão ao título da proposta que é parte do título desta dissertação e destacar o termo esperança. A esperança está presente na possibilidade de mudança da tendência tradicional para uma pedagogia que considera a força da coletividade, um aspecto fundamental para a compreensão dos conflitos presentes nas organizações humanas e, ao mesmo tempo, motor propulsor de negociações e de respeito aos tempos e espaços de aprendizados.

Esperança que mobiliza a comunidade e convida-a a participar e reconstruir os espaços públicos de formação e convivência diária em lugares de aprendizados efetivos a partir das demandas cotidianas.

A lógica de organização da proposta rompe com o modo de pensar engessado das estruturas hierárquicas na tomada de decisões. Não há um único sujeito da proposta, há sujeitos coletivos que decidem a partir da avaliação que se faz do contexto. As adversidades do contexto não podem estagnar e paralisar as possibilidades de negociação processual na administração de conflitos.

As decisões operadas por qualquer segmento não são produto de um ato livre, mas de uma condição externa. [...] Nas escolas onde tal mentalidade prevalece, qualquer proposta de mudança ou transformação nas relações pedagógicas esbarra na estrutura que dá sustentação à escola. A culpa é jogada para fora da escola, para as estruturas sociais e instituições políticas. “Nada se pode fazer enquanto não se mudar a estrutura”, “Primeiro tem que mudar esse governo”, são afirmações muito comuns que, embora tenham fundamento, não deixam de, em muitos casos, ocultar a condição de ser objeto. (Benincá, 1994, p.15).

As análises mostraram que os processos de implantação e de desenvolvimento de uma outra cultura de gestão educacional, por meio de ações organizacionais participativas, é possível. Construir e investir na mudança da realidade educacional com vistas a um aprendizado de melhor qualidade exige o investimento em tempos formativos de cunho investigativo, assegurando a relação pedagógica construída entre os sujeitos como objeto de permanente pesquisa.

Com critérios e rigorosidade metodológica com forte dimensão participativa, o exercício de construir o P.P.P. pode ser um importante facilitador na aquisição de habilidades profissionais no campo da gestão educacional e escolar. Entre os principais resultados verificados nessa experiência, podemos apontar:

- Ruptura com padrões de projetos;
- Reconhecimento das histórias dos sujeitos;
- Respeito ao tempo e ritmo do processo de elaboração e compreensão de conhecimento do outro;
- As relações pedagógicas como centralidade de tematização nas diferentes interações estabelecidas entre os sujeitos do processo;
- Valorização da autonomia profissional em todas as dimensões;
- Ênfase na constituição de processos formativos investigadores: ênfase no sujeito pesquisador de suas práticas;
- Práticas pedagógicas como objeto de estudo, de tematização, de problematização;

- Existência de dois momentos de formação continuada: tempo de encaminhamentos práticos e tempo de encaminhamentos teóricos sobre as questões pedagógicas;
- Os sujeitos se formam e formam no processo;
- Construção de uma cultura do planejamento pedagógico e definição coletiva de temas a serem desenvolvidos na quinzena;
- O desenvolvimento da metodologia da práxis expressa um processo também de desenvolvimento pessoal.

Com base, portanto, nas análises até agora tecidas, ousamos indicar algumas proposições que, certamente, seriam necessárias no redimensionamento da própria proposta:

- Mudança na política de ocupação dos cargos de gestão, selecionando profissionais com habilitação na área pedagógica;
- Investimento na profissionalização dos gestores, tendo em vista os fundamentos e princípios da proposta;
- Reorganização dos currículos das escolas, ultrapassando a perspectiva seriada presente na rede municipal;
- Criação de tempos de estudos e de pesquisas inseridos na carga horária dos profissionais de educação;
- Investimento na formação de todos os segmentos da comunidade escolar;
- Garantia, no plano de carreira municipal, de afastamento de profissionais interessados em cursar pós-graduação em nível de mestrado e doutorado;
- Apoio para criação de grupos de pesquisa por zonal, visando desenvolver, permanentemente, um processo de análise e avaliação da educação municipal, possibilitando: a) elaboração anual de relatórios de pesquisa com dados da realidade local; b) publicação de resultados em forma de artigos, livros e outros; c) socialização de experiências pedagógicas em seminários e outros eventos.

No percurso de análise dos dados, revendo memórias, projetos político-pedagógicos e sistematizando entrevistas, evidenciamos, dialeticamente, dificuldades, desafios, limites de um processo concreto, que se fez no dia-a-dia dos sujeitos.

Mais do que uma pesquisa do ponto de vista acadêmico, acreditamos que, com esse trabalho, sentimo-nos também pesquisados, objetos e sujeitos nesse processo. Ao mesmo tempo em que fomos lendo o contexto, analisando o objeto de

estudo, também nos líamos, nos estudávamos, nos problematizávamos. No processo, pudemos rever nossa condição de alguém que continua inquieta nos processos educativos; alguém que questiona e, ao mesmo tempo, busca lançar olhares propositivos no contexto de atuação profissional.

Nesse sentido, o presente estudo nos fez retomar o nosso próprio percurso pedagógico na condição de coordenadora que fomos, no período de 1999 a 2000. Dessa experiência de ação e de pesquisa, passamos a entender com maior profundidade temáticas como gestão, autonomia, participação, democratização, projeto político-pedagógico.

Lembrando Santos (2004, p.03),

A compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito que ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o fato de, por um lado, contrair o presente e, por outro expandir o futuro.

A concepção de Santos aponta em sentido contrário, ou seja, “expandir o presente e contrair o futuro”, para criar espaços e tempos possíveis de conhecimento e valorização das experiências. Em que tempo os sujeitos se dão conta de evitar o desperdício da experiência? A partir da reflexão sobre a prática docente e gestora, como tais idéias são encaminhadas para socialização? Em que contextos isso acontece – micro, macro, sala de aula, órgão central de educação?

A partir da metodologia da práxis, partindo do pressuposto de não desperdiçar a experiência, como os professores lidam com suas reflexões? Qual o valor presente na auto-avaliação que fazem das suas prática? Qual o sentido que dão às descobertas para o contexto? De que modo encaminham as demandas no sentido de socializar o novo conhecimento produzido? Tal atitude se constitui uma necessidade dos professores? O que, de fato, fazemos nas escolas para melhorar a qualidade da aprendizagem de crianças, de adolescentes, jovens e adultos que nelas passam anos de suas vidas? Essas, entre outras questões que poderão originar-se desse trabalho, certamente mostram o caráter inclusivo do estudo. Dele, outras tantas histórias e pesquisas poderão continuar, porque, como expressamos no título desta conclusão, o processo continua.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ARAGÃO, José Wellington Marinho de. **Os conselhos municipais do FUNDEF: gestão democrática e controle social**. Salvador, 2003. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). 318p.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAHIA/SEC. **Colegiado escolar: orientações básicas**. Brasília: UNB, 1997.

BENINCÁ, Elli et. al. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.1, n.1, p.13-33, dez. 1994.

BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**: Brasília: Senado Federal, Centro gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. **Escola e constituição da cidadania**. In: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997, p.44-49.

\_\_\_\_\_. MEC. SEF. **Tecnologias da comunicação e informação**. In: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais (5ª parte). Brasília: MEC/SEF, 1998, p.133-157.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 351p.

CONSED. **Gestão em rede**. Veículo de comunicação do Projeto Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional (Renageste). Brasília: CONSED, n. 15, ago./set. 1999.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes et. al. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar**. Módulo II, Brasília: CONSED, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Relações humanas interpessoais: nas convivências grupais e comunitárias**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Anais... da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1994.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

LIBÂNEO. José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa et. al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006A.

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006b.

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006c.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial**: nas Ciências Humanas e na Educação. 2. ed., Salvador: EDUFBA, 2004.

MARÇAL, Juliane Corrêa et. al. **Progestão**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?, módulo III, Brasília: Consed, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

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

OLIVEIRA, Dalila A. (Org.) **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

PARO, Vítor H. Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. V.9, n.1, p.9-36, jan./jun.1993.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PÁTIO: Revista Pedagógica. **Para que serve a escola**. Ano 1, n. 3, nov. 1997.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa et al. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade. Módulo I, Brasília: CONSED, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação (1937-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito**: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Irene. **Quem habita os alunos?** A socialização de crianças de origem africana. Lisboa: Educa, 2004.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Pedagogia emancipatória**: uma experiência em educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Passo Fundo: Editora UPF, 2003.

SANTOS, J. Jackson R. dos; MIRANDA, Josimara S.; SANTOS, Ademar S. dos. Educação dialógica: um olhar reflexivo-propositivo com base no cotidiano sócio educacional. In: MUHL, Eldon Henrique & ESQUINSANI, Valdocir Antonio (Org.).



**O diálogo ressignificando o cotidiano escolar.** Passo Fundo/RS: UPF, 2004. p.88-108.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A voz e a vez dos professores:** contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Portugal: Porto Editora, 1994.

TEIXEIRA, Manuela. **O professor e a escola:** perspectivas organizacionais. McGraw-Hill, [s.d].

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica.** São Paulo: Atlas, 1990.

UNESCO. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, Unesco, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político pedagógico. In: RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; VEIGA, Ilma P. A. (Org.) **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998, p. 09-32.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.25-54.

## APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - Faced  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – A

PESQUISA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO (UFBA)

INSTRUMENTO A

ENTREVISTADO: \_\_\_\_\_

Cargo ou função na rede municipal de educação: \_\_\_\_\_

*Contato:* \_\_\_\_\_

1. Como avalia a implantação do PPP em Tucano?
2. Que tipo de mudanças podem ser verificadas a partir da implantação do P.P.P.?

---

3. Descreva a jornada pedagógica do ano letivo 2000. (Fale sobre isso):

---

4. Caracterize as relações estabelecidas entre a SME e as comunidades no entorno da escola.

---

5. Quais as suas atribuições na função que ocupa na rede municipal de educação?

---

6. Que avaliação você faz acerca das suas atribuições?

---

8. O que você mudaria na organização e funcionamento do PPP na escola?

---

9. O que deveria ser feito para melhorar a gestão da PPP Municipal?

---

10. O PPP tem alcançado os objetivos propostos?

---

11. O que significa participar de uma proposta que privilegia a participação dos sujeitos? \_\_\_\_\_

---

Local e data: \_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - Faced  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO  
INSTRUMENTO B

#### APÊNDICE B: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Fase da pesquisa: realização de entrevistas

Instrumento: formulário de registro de entrevista por meio magnético

Sistema de registro: gravação em fita magnética (tipo micro cassete de 60 minutos) e posterior transcrição para compor a documentação de análise das informações

Fonte: (Entrevistados): Professores e orientadores da Zonal C

Local da entrevista: povoados onde os professores e orientadores trabalham

1 - Identificação da Escola e/ou Núcleo onde professores e orientadores exercem suas atividades laborais:

---

2 - Identificação do entrevistado: nome, grau de escolaridade, vida profissional, experiência no exercício da(s) função (ões) (onde?) etc.

---

3 – Compreensão dos professores/orientadores sobre a implantação e consolidação da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação desde 1999 até os dias atuais : falar sobre a experiência vivida, ... ..

---

4- Formação em serviço com ênfase no professor pesquisador para elaboração coletiva do PPP da escola e diretrizes municipais da educação municipal.

---

5 – Que elementos aponta como significativos no processo de melhoria da qualidade na educação ? \_\_\_\_\_

6 – Compreensão dos professores sobre a situação atual da escola pública no seu município:

---

7 – Avaliação dos professores/orientadores sobre as principais modificações da proposta desde o ano da implantação.

---

8 – Impactos na educação municipal a partir da implementação da proposta político-pedagógica:

---

9 – Outros aspectos a acrescentar (por interesse do entrevistado):

---

Local e data da entrevista: \_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_

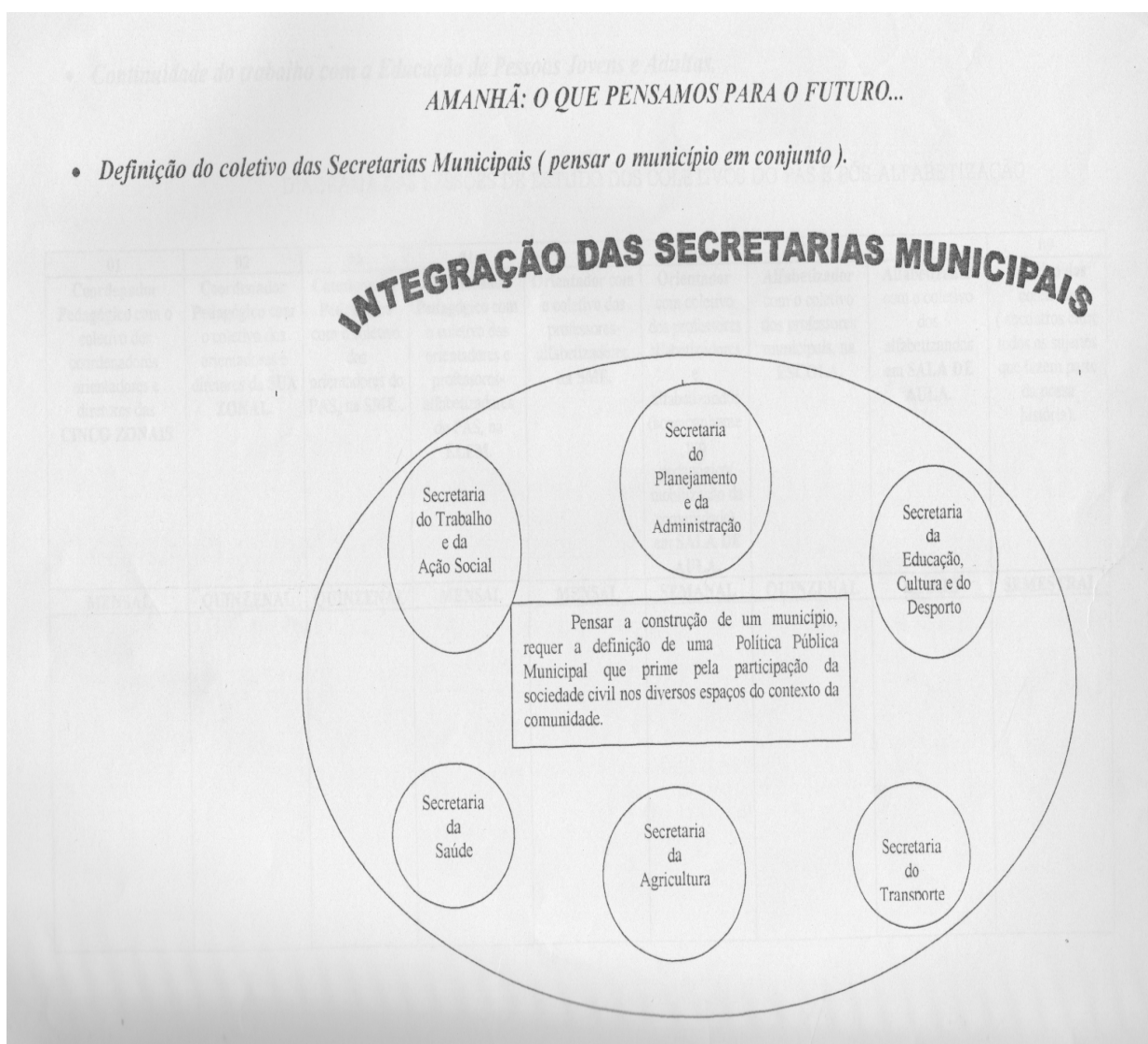
## **ANEXOS**

## ANEXO 1

DIAGRAMA DAS SESSÕES DE ESTUDOS DOS DIFERENTES COLETIVOS DO PPP

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
PMT	SAM	SMEA-GRI	SMEL	COPEM	COD	CODP	CD	CO	ODP	DPF	DPFP	PA	CC
Prefeito com o coletivo de todos os envolvidos na administração municipal	Prefeito com o coletivo de todas as secretarias municipais	Secretária da Educação com o coletivo dos coordenadores pedagógicos, secretário da agricultura e coordenadores da agricultura, na SMEL	Secretária da Educação com todo o coletivo da SMEL	Secretária da Educação com o coletivo dos coordenadores pedagógicos da SMEL	Coordenador Pedagógico com o coletivo dos coordenadores, orientadores e diretores das cinco ZONAIS	Coordenador Pedagógico com o coletivo dos orientadores, diretores e professores de sua ZONAL	Coordenador Pedagógico com o coletivo dos coordenadores e diretores e vices das cinco ZONAIS.	Coordenador Pedagógico com o coletivo dos orientadores, no CESG.	Orientador com o coletivo dos diretores e professoras de seu NÚCLEO	Diretor com o coletivo dos professores e funcionários de sua ESCOLA ou NÚCLEO	Diretor com o coletivo dos professores, funcionários e pais de cada ESCOLA ou NÚCLEO	Professores com o coletivo dos seus educandos em SALA DE AULA	Coletivos dos coletivos

## ANEXO 2





## ANEXO 3

## TUCANO: EDUCAÇÃO EM NÚMEROS ( 1996 a 1999 )

Em síntese, temos os seguintes dados acerca da realidade educacional do município.

REDE FÍSICA: 113 UNIDADES ESCOLARES			
<b>ZONA URBANA</b>		<b>ZONA RURAL</b>	
39 SALAS DE AULA		102 SALAS DE AULA	
86 CLASSES		335 CLASSES	

MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA		
<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>
1.504	1.501	1.531

MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL		
<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>
6.422	10.413	11.938

MATRÍCULA GERAL		
<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>
7.926	11.914	13.468

APROVAÇÃO			
<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>
60%	63.37%	58.25%	68%

REPROVAÇÃO			
<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>
25%	21.13%	27.77%	20%

EVASÃO			
<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>
15%	14.50%	12.98%	12%