

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
ALBERTO CERVellini FILHO

**O SIGNIFICADO DO PROJETO PEDAGÓGICO A PARTIR
DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES**

Presidente Prudente

2008

ALBERTO CERVELLINI FILHO

**O SIGNIFICADO DO PROJETO PEDAGÓGICO A PARTIR
DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES**


Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes

Presidente Prudente

2008


BANCA EXAMINADORA




Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes
(Orientador)



Profª. Drª. Célia Maria Guimarães
(FCT/UNESP)



Profª. Drª. Clariza Prado de Souza
(PUC/SP)



Alberto Cervellini Filho

Presidente Prudente (SP), 26 de março de 2008.

Resultado: 

Aos meus pais, Alberto (in memorian) e Filomena, que mesmo com pouca escolaridade souberam traçar e vivenciar seu projeto de vida sempre incentivando e valorizando minha caminhada estudantil.

Aos meus filhos, Ana Paula, Gabriel e Beatriz, na esperança que consigam tornar realidade seus projetos de vida e que souberam me apoiar e incentivar durante a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, pelo grandioso projeto da criação, pelo qual tudo existe e todos os outros projetos acontecem.

À Profa. Dra. Ilka Sebastiana de Bastos Piola (in memorian), que muito influenciou minha caminhada ainda nos primeiros anos de escolaridade, e que marcou profundamente minha vida escolar colaborando para que me transformasse num aluno com perspectivas de sucesso e mudando o rumo da minha vida estudantil.

Ao amigo, Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, não só pela orientação deste trabalho, mas também por sua tranquilidade e segurança nos momentos mais difíceis e que muito contribuiu na minha caminhada.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Célia Maria Guimarães e Profa. Dra. Clarilza Prado de Souza, pelas valiosas sugestões.

Ao Programa de Pós-Graduação em educação da UNESP, Campus de Presidente Prudente, pela atenção dos professores e funcionários.

À Profa. Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro, pelo incentivo para ingressar no mestrado em educação e pela contribuição através da disciplina História da Educação Brasileira.

À Profa. Dra. Maria Suzana de Stéfano Menin, pelas contribuições feitas ao trabalho e também por meio da disciplina, Tópicos Especiais: “Representações Sociais e Formação de Professores: Análise Comparativa” que proporcionou atividades complementares no Campus de Presidente Prudente e na Fundação Carlos Chagas em São Paulo que muito contribuíram para o entendimento da teoria das representações sociais.

À Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, coordenadora do Programa no período em que fui admitido, pelas contribuições para minha formação.

À Profa. Dra. Eunice Ladeia Guimarães Lins, supervisora de ensino da diretoria de ensino da região de Presidente Prudente, pela revisão ortográfica e sugestões complementares ao trabalho.

À Profa. Dra. Alessandra M. Shimizu, pela contribuição através do processamento dos dados do ALCESTE.

À direção e coordenação pedagógica da Escola Municipal de Artes Professora “Jupyra Cunha Marcondes” de Presidente Prudente, pelo apoio e paciência nestes anos em que freqüentei o mestrado em educação.

Aos professores da rede pública estadual, em especial aos participantes da pesquisa, pela importante contribuição através das informações e da boa vontade em colaborar. Esperamos que essa pesquisa possa auxiliar o cotidiano escolar, pois sabemos quantas dificuldades a rede pública brasileira atravessa e os professores assumem os aspectos mais árduos do trabalho em educação.

Aos funcionários e gestores da escola em que se realizou a pesquisa, pela paciência e colaboração.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro concedido através do Programa Bolsa Mestrado.

À Professora Helena Carolina Marrey Nauhardt, dirigente regional de ensino da região de Presidente Prudente, pelo apoio e incentivo não só durante esse período do mestrado, mas desde meu ingresso como diretor de escola na rede estadual de ensino.

Aos supervisores de ensino da diretoria de ensino da região de Presidente Prudente, em especial os responsáveis pela bolsa mestrado a nível regional, pela colaboração e paciência.

Ao GPFOPE – Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar e seus membros pelo acolhimento quando iniciei o mestrado e pela convivência e discussões.

Ao Grupo de Pesquisa: Profissão Docente, Trajetória Profissional, Identidade Profissional e Representações Sociais, meus agradecimentos pela acolhida e incentivo principalmente na fase final do meu trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente os da turma de 2005 e 2006. Menciono de maneira especial representando o grupo, Cíntia Cristina Teixeira Mendes e Juliana Aparecida Matias Zechi, companheiras de orientação, congressos e eventos científicos. Todos ficarão na minha memória de maneira especial.

Aos amigos músicos, que sempre estiveram ao meu lado, meus agradecimentos pela paciência e incentivo.

Aos amigos da Igreja Católica Apostólica Romana e de outras denominações, meus sinceros agradecimentos pelo apoio nos momentos mais difíceis.

Na expectativa de não ter sido injusto omitindo alguma contribuição importante, agradeço a todos que auxiliaram na construção desta pesquisa direta e indiretamente. Mesmo aqueles que criaram dificuldades, com certeza acabaram acendendo a chama do desafio que muito contribuiu para que não desanimasse e continuasse a caminhar. Que Deus abençoe a todos!

Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza

Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo foi concebido

Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah! eu usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos.

E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo...

Ivan Lins

RESUMO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa políticas públicas, organização escolar e formação de professores. Trata-se de um estudo qualitativo envolvendo um grupo de professores de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, situada na cidade de Presidente Prudente. O objetivo principal da pesquisa foi identificar as representações sociais desenvolvidas por esses professores sobre o projeto pedagógico e, mais especificamente o projeto pedagógico da escola, para o aprofundamento do significado deste importante documento na instituição escolar. Partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394 de 20/12/1996, que estabelece que as escolas devam “elaborar e executar” seu projeto pedagógico procuramos investigar, pela utilização da teoria das representações sociais, como os professores, sujeitos de nossa pesquisa constroem representações sobre o seu trabalho e o ambiente escolar. Esse processo é caracterizado por uma dialética, ou seja, pensam e produzem representações construídas por outros indivíduos dos grupos aos quais pertencem, reelaborando-as e partilhando-as novamente num movimento infinito de recebimento, processamento, construção/reconstrução de significados sobre a realidade social partilhada. A partir do levantamento de dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados: questionário, entrevista semi-estruturada, utilização do software ALCESTE e grupo de discussão, os professores demonstraram um distanciamento que ocorre entre o projeto formal, que está no papel, e aquele que realmente ocorre no cotidiano escolar. Pôde-se constatar que o sistema oficial de ensino muitas vezes colabora para que as propostas feitas com base na legislação não sejam cumpridas integralmente. Ficou evidenciada a contribuição que o projeto pedagógico pode representar, sendo a possibilidade da participação coletiva que deve ser ampliada, o que, há uma década, era impensável em escolas da rede pública. Essa constatação, segundo os professores, possibilita um novo tipo de organização do trabalho escolar, o que contribui para o aprendizado da vivência democrática, fortalecimento do aprendizado político de todos os componentes da comunidade escolar. Esperamos que este trabalho colabore na superação de problemas do cotidiano escolar, o qual possibilitou ao pesquisador, também gestor da escola, caminhos para redirecionar seu trabalho pedagógico, de forma que os resultados, além de um relatório de pesquisa, sejam utilizados como subsídios para uma gestão democrática com níveis desejáveis de sucesso, refletindo positivamente na melhoria da qualidade de ensino da rede pública.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Projeto pedagógico. Representações sociais.

ABSTRACT

This work is linked to the line of research in public policies, school organization and teacher training. This is a qualitative study involving a group of teachers from a school in São Paulo state, located in Presidente Prudente. The main objective of the research was to identify the social representations developed by these teachers who are teaching things from the project, and more specifically the school project, to deep the meaning of this important document in school. Under the Act, the guidelines and bases for National Education, No. 9,394 of 20/12/1996, which establishes that schools must "develop and implement" the pedagogic project, we tried to investigate, by the use of the theory of social representations, such as teachers, subjects of our research who construct representations about their work and the environment school and the process is characterized by a dialectic, or they think and produce representations built by other individuals of the groups to which they belong to, doing them and sharing them again in an infinite movement of receiving, processing, construction / reconstruction of meanings about on a shared social reality. From the survey data collected by the instruments used to search: questionnaire, semi-structured interview, use of the software ALCESTE and discussion in group, the teachers demonstrated a gap that occurs between the formal project, which is on paper, and that that happens in everyday school. It was noted that the official system of education often collaborates to the proposals made on the basis of the legislation are not met in full. It was highlighted the contribution that the project could represent, and the possibility of collective participation that should be expanded, which a decade ago was unthinkable in public the schools. This finding, according to the teachers, enables a new type of organization of school work, which contributes to the learning experience of democracy, strengthening of political learning of all components in the school community. We hope that this work will cooperate in overcoming the problems of daily school in the institution object of the search, which enabled the researcher, also manager of the school, ways to redirect pedagogical work, and then the results has a research report, and they are subsidies for a democratic management with desirable levels of success, reflecting positively on improving the quality of education of the public schools.

Keywords: Daily school. Pedagogic project. Social representations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
A escola “lócus” da pesquisa.....	16
1 O PROJETO PEDAGÓGICO	20
1.1 Refletindo sobre o contexto sócio-histórico e conceituação	20
1.2 A construção do projeto pedagógico e o cotidiano escolar	29
2 O PROJETO PEDAGÓGICO COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	39
2.1 Considerações sobre o conceito de representação social.....	39
2.2 A construção das representações sociais sobre o projeto pedagógico – a utilização da teoria no campo educacional.	42
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	47
4 ANÁLISES.....	53
4.1 Perfil dos professores envolvidos na pesquisa	53
4.2 Os professores e o projeto pedagógico – análise dos questionários	62
4.3 A idealização do projeto pedagógico – análise das entrevistas	69
4.4 Caminhos para as representações sociais dos professores através do software ALCESTE	91
4.5 O grupo de discussão.....	98
4.6 O significado do projeto pedagógico para os professores a partir das representações sociais	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS.....	114
Anexo A - Questionário do professor.....	115
Anexo B - Entrevista semi-estruturada.....	117
Anexo C - Figuras utilizadas nas entrevistas.....	119

INTRODUÇÃO

A escola pública do século XXI exige uma reflexão sobre sua maneira de organizar-se, sobretudo no que se refere aos seus objetivos e metas. Estamos num período de transformações aceleradas e os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem apresentam dificuldades diante dessa nova realidade. Diversos fatores podem ser apontados como responsáveis pelos problemas que a escola pública apresenta. Em várias situações, nos deparamos com o descumprimento da legislação vigente pelos órgãos estatais que parecem esperar um milagre, especialmente por parte da própria escola e dos docentes no que se refere ao aspecto da aprendizagem dos alunos. Poderíamos ainda destacar outro fator: a formação do corpo docente e dos gestores, especificamente a formação inicial. Alguns professores continuam reforçando práticas que podem afastar o aluno do processo de construção do conhecimento.

Um dos caminhos que podem ser apontados para a mudança dessa situação é a construção de um projeto pedagógico que corresponda às necessidades dos alunos, tornando a escola um espaço de autonomia e exercício da democracia, espaço público em que os agentes pedagógicos procuram conhecer e solucionar os problemas de maneira responsável e prestar contas de forma transparente à comunidade.

Os estabelecimentos de ensino público têm a função política de por meio da transformação dos seus mecanismos internos, irem ao encontro das reais necessidades da sua clientela, possibilitando a sua permanência na escola e assegurando a elevação de seu grau de consciência política e o acesso aos conhecimentos transmitidos pela escola, articulado aos seus interesses. Para a realização dessa função política é necessário que os envolvidos no processo pedagógico sejam aliados dos alunos e não seus adversários e que entre o pessoal técnico-administrativo em todos os níveis e os docentes haja um clima de cooperação, solidariedade e integração. Esse esforço coletivo deverá estar traduzido no projeto pedagógico da escola, que deve ser baseado nas reais condições de vida de seus alunos e da comunidade escolar em que estão inseridos.

Podemos observar, empiricamente, muitas dificuldades para a construção coletiva de projetos pedagógicos, além da pouca compreensão de sua importância na construção de uma escola autônoma. A discussão do projeto pedagógico muitas vezes se caracteriza como uma obrigação, não mobilizando o interesse coletivo da escola, especialmente dos professores, que justificam excesso de trabalho e baixos salários.

Tomando como base meu percurso escolar, que, de alguma maneira, influenciou minha opção de pesquisa, transcrevo alguns fatos marcantes que podem ilustrar essa opção.

Minha caminhada estudantil não foi diferente da maioria dos estudantes de escola pública do Brasil durante o período militar, sendo marcada por dificuldades desde o início. Lembro-me quando ingressei no grupo escolar na década de 1960, principalmente durante os três primeiros anos, quando freqüentei uma escola repressiva, tive grandes dificuldades de aprendizagem e quase desanimei deixando os bancos escolares por achar que era incapaz. Não fosse a sabedoria de minha mãe, que, contando com apenas dois anos de escolaridade, teve visão para considerar que uma mudança de ambiente educacional poderia mudar esse quadro, teria o mesmo destino de muitos jovens brasileiros que, por motivos similares, foram levados ao insucesso e ao fracasso escolar.

Foi assim que, depois de uma reprovação nos exames finais no antigo 3º ano primário, fui tentar a sorte numa escola que iniciava suas atividades e que possuía um corpo docente com uma proposta diferente. Aí aconteceu a transformação. Encontrei uma professora com outra perspectiva e que, na época freqüentava o curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Prudente, (ex-FAFI e hoje Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita).

Com um ambiente escolar favorável, passei a ser um dos melhores alunos da sala. A partir daí descobri o quanto era agradável estudar e que poderia transformar-me em um bom aluno.

Mas o que levou a essa transformação? Hoje não tenho dúvidas de que, dentre uma série de fatores, o principal foi a existência de um projeto de trabalho diferenciado na escola e para a escola. Foi o que fez a diferença entre essas duas instituições. Um projeto voltado para o desenvolvimento do aluno e para a elevação da sua auto-estima.

Não poderia iniciar esse trabalho sem fazer esse relato já que o objeto de estudo desta dissertação é o projeto pedagógico, e, numa época em que nem se falava nisso, o que fez a diferença foi, sem dúvida, o projeto de trabalho das duas escolas e o envolvimento dos professores com essa proposta.

Passou o tempo, passei a ser um aluno que gostava da escola e também tinha prazer em estudar e, com treze anos, iniciei meus estudos musicais participando de vários concursos como pianista, inclusive vencendo alguns deles. Concluí o curso superior de

Educação Artística e posteriormente, quanto freqüentava o curso de Pedagogia, aos vinte e três anos, estava diante da responsabilidade de dirigir um conservatório musical que iniciava suas atividades na cidade de Santo Anastácio. Lembro-me das dificuldades em elaborar o plano de curso e o regimento escolar. Não fosse o apoio de supervisores competentes não conseguiria ter realizado essa tarefa. Não tinha idéia da importância desses documentos para uma escola, pois havia iniciado minha carreira no magistério como professor de conservatório musical somente alguns anos antes e já me deparava com esses desafios.

Aprendi muito sobre legislação e funcionamento de uma escola, o que muito contribuiu para meu início de carreira na rede estadual de educação do Estado de São Paulo, inicialmente como professor de Educação Musical em 1982, ingressando como titular de cargo efetivo em Educação Artística em 1986 e como diretor de escola em 1991.

Nesse percurso, pude verificar o quanto os projetos de trabalho nas diversas escolas em que atuei tinham relação direta com o sucesso ou fracasso não só da clientela, mas da instituição como um todo. Escolas que elaboravam propostas e as colocavam em prática, tinham mais possibilidades de se destacarem em relação a outras. Nas décadas de 1980 e 1990, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), a maioria das escolas públicas ainda não possuía essa noção de construir um projeto pedagógico próprio. Existiam regimentos comuns a todas as escolas, os planejamentos eram feitos por órgãos centrais e todas as escolas tinham que realizar as mesmas leituras e funcionar de forma semelhante, embora tivessem características diferentes. Uma das poucas experiências inovadoras nesse período foi o Projeto Escola Padrão implantado em algumas escolas públicas paulistas e que possibilitava a elas construir seu plano diretor e dava autonomia para a escolha de seu corpo docente por meio da apresentação de projetos de trabalho pelos professores. Aconteceram, porém, muitos desvios e alguns diretores utilizaram mal a autonomia concedida e, com a mudança de governo, o projeto que inicialmente aconteceu em algumas escolas com a possibilidade de ampliação para toda a rede, desapareceu.

Em 1996, não tínhamos idéia das transformações que ocorreriam com a promulgação da LDBEN 9.394/96. Somente aos poucos, pudemos entender os novos desafios que a escola brasileira teria de vencer. Ser educador na sociedade brasileira no século XXI passou a ter novas conotações e as necessidades e competências do professor na construção da sociedade também passaram por uma revisão, conforme aponta Rios:

Os papéis sociais são definidos levando-se em consideração as instituições onde se desenvolve a prática dos sujeitos. O educador desenvolve sua prática no espaço da instituição que é a escola. Enquanto instituição social é tarefa da escola a transmissão/criação sistematizada da cultura, entendida como o resultado da intervenção dos homens na realidade, transformando-a e transformando a si mesmos. (RIOS, 2003, p.45).

As transformações do mundo contemporâneo, marcadas pela velocidade das descobertas científicas e tecnológicas, informação e globalização, repercutiram no universo educacional. A forma como a escola encara a aprendizagem, muitas vezes privilegiando uma prática reprodutora e fragmentada, levando a uma visão de conhecimento fechado e acabado, não vai ao encontro das necessidades da escola do século XXI. A escola deixou de ser o local exclusivo de construção de conhecimento e deve se abrir para outras formas de conhecimento que emergem na sociedade contemporânea. Nesse cenário o projeto pedagógico pode ser uma ferramenta para a escola construir um currículo adequado às necessidades do seu público alvo.

Considerando-se as profundas transformações do cenário educacional brasileiro e a atual LDBEN 9.394/96, observamos a manifestação de inúmeras contradições. Segundo Carneiro (1998, p. 12), essa lei resultou de um parto difícil, os interesses envolvidos no palco das discussões eram fortes, contraditórios e, não raro, inconciliáveis, mas o importante é destacar que o texto apresenta uma moldura de organização educacional dentro de um escopo de autonomia possível, não tendo a pretensão de resolver todos os problemas da educação brasileira. Sendo assim, o projeto pedagógico passou a ser um instrumento de trabalho que resulta no respeito às diretrizes da educação nacional e estadual, procurando valorizar a identidade da escola e chamando as responsabilidades da participação democrática na construção do cotidiano escolar.

O projeto pedagógico e a autonomia estão interligados pela missão social da escola pública, conduzindo a satisfação das necessidades da comunidade escolar, com resultados qualitativos concretos para a melhoria da qualidade da educação.

A autonomia passa a ter como principal objetivo a valorização dos agentes pedagógicos que atuam no cumprimento do compromisso ético-profissional de servir ao público no processo ensino-aprendizagem, devendo ser também um processo concreto de valorização do profissional que atua na carreira docente beneficiando os principais envolvidos – os alunos.

Partindo dessas considerações, podemos perceber a escola como unidade social transformadora e que, à medida que estabelece um conjunto de normas que regem a ação, possibilita a construção de um organismo onde os indivíduos e os grupos se inter-relacionam, implicando um aprendizado constante.

Recorrendo à minha trajetória profissional, pude refletir sobre os aspectos mais relevantes para a construção de um ambiente escolar transformador levando-se em conta o processo ensino-aprendizagem. Como implementar propostas que pudessem realmente fazer acontecer o planejado e o executado, sendo que, muitas vezes, deparamo-nos com projetos que, mesmo construídos pelo grupo, não se realizam?

Pude acompanhar projetos que não superaram o comodismo, percebendo que, às vezes, metas traçadas pelo grupo com aparente concordância da maioria, na prática não se concretizam, parecendo que uma possível força alicerçada em crenças e práticas enraizadas ao longo do tempo impede as possibilidades de mudança.

Na busca de respostas para esses e outros questionamentos, busquei no mestrado em educação, um aprofundamento no estudo sobre o ambiente escolar, com a pretensão de ampliar meus conhecimentos nos aspectos teóricos e metodológicos com a finalidade de conseguir uma fundamentação para minha ação pedagógica junto aos professores, além de articular conceitos teóricos com o cotidiano escolar.

Nessa perspectiva procurei interligar os conhecimentos teóricos com o cotidiano escolar, visando à possibilidade de um aperfeiçoamento do trabalho junto aos professores o que sem dúvida, passaria por uma análise e aprofundamento de qual é o significado de algumas ações da escola, principalmente em relação ao projeto pedagógico.

Quando cheguei à escola em que atualmente trabalho, encontrei um projeto pedagógico engavetado, que havia sido construído no ano anterior, provavelmente para cumprir uma exigência legal prevista na LDBEN 9.394/96. Como havia participado desse trabalho com o corpo docente da escola em que trabalhava no ano anterior, tinha testemunhado um envolvimento dos segmentos na construção de um projeto que deveria ir ao encontro das necessidades daquela escola. Talvez não tivesse ocorrido o mesmo na escola em que iniciava meu trabalho como gestor, talvez pelas dificuldades com o grande número de professores e pelo fato de a escola contar com um diretor substituto que não tinha intenção de continuar na gestão daquela escola.

Mesmo assim o documento estava de acordo com o modelo proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo e trazia os objetivos e metas que a escola havia definido para seu trabalho pedagógico. O que demonstrava que havia tido a participação dos professores e dos gestores, cabendo ao diretor ser articulador do projeto pedagógico, significando que esse deve coordenar as atividades que possibilitem a divulgação do conteúdo do mesmo e assegurando a participação dos professores e da comunidade escolar.

Em 2000, em decorrência de um programa em que a escola se inscreveu para melhoria do ensino médio, pude ter contato com vários diretores da rede estadual paulista e perceber muitos problemas semelhantes em unidades escolares espalhadas por todo o estado, principalmente no que se referia a implementação do projeto pedagógico. A resistência dos professores, a limitação de tempo e, muitas vezes a falta de embasamento teórico mais profundo eram os pontos comuns dificultadores enumerados pelos diretores participantes destes encontros que reuniam uma representação de 190 escolas de ensino médio, atendendo também ensino fundamental, o que tornava as realidades similares a da escola pesquisada.

Para pesquisar essa realidade, era preciso considerar os seguintes aspectos: descentralização da gestão educacional associada à questão da democratização da gestão escolar; construção da autonomia da escola, participação e liberdade de escolha coletiva dos seus rumos. São questões presentes na literatura (ROMÃO, 1997; GADOTTI, 1998; BUSSMANN, 2000; MARQUES, 2000; VASCONCELOS, 2000; VEIGA, 2000; GARCIA, 2002; PADILHA, 2005; GUIMARÃES, 2005; LESSA, 2006). Todos esses aspectos são perpassados por uma questão fundamental: a construção do projeto pedagógico como elemento definidor da identidade da escola e instrumento coletivo de gestão participativa.

Concordando com Gadotti (1998, p.16) todo projeto pedagógico é necessariamente político, pois não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Entendemos, portanto, não ser necessário denominarmos “projeto político-pedagógico”, mas apenas projeto pedagógico, sendo um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Temos que considerar que a participação dos professores na organização da escola, na definição dos conteúdos a serem ensinados na sua prática cotidiana, será democrática à medida que eles dominarem os conteúdos e as metodologias dos seus campos específicos, bem como o significado social dos mesmos. Isso nos leva a crer que só aquele

que domina suas especificidades numa perspectiva de totalidade tem a capacidade de exercer a autonomia na reorganização da escola, a qual, dessa forma, pode mais bem vivenciar sua finalidade, oferecendo sua contribuição à democratização da sociedade pela democratização do saber.

A escola “lócus” da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola pública da rede estadual do Estado de São Paulo, localizada na cidade de Presidente Prudente e vinculada à Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente. A escola foi escolhida pelo pesquisador por ser um espaço onde ele exerce a função de gestor e pelo fato de sentir a necessidade da realização da pesquisa para encontrar algumas respostas para o aperfeiçoamento do trabalho coletivo.

Se, por um lado, reconhecemos os riscos da realização de uma pesquisa deste porte no ambiente profissional do pesquisador, observamos por outro lado, que o fato de haver um contato e uma relação anterior entre o gestor da escola (o próprio pesquisador) e o grupo de sujeitos da pesquisa, possibilitou um clima em que os sujeitos puderam expressar suas opiniões, tornando o processo da pesquisa uma fonte de subsídios para o aperfeiçoamento do próprio grupo.

A história da instituição não se constitui em sucessão de fatos, mas em construção e circulação de sentidos, exigentes não de descrição causal, mas de compreensão na rede suas articulações no imaginário social, isto é, naquilo que as pessoas imaginam ser a realidade. Articula-se o imaginário da escola com o imaginário social amplo, bem como com o imaginário da comunidade concreta a que se dispõe ela a servir; e, no interior dela, os alunos, os professores, os funcionários articulam-se entre si, fazem-se instituintes de seu sistema de relações e inserem-se no campo do que está estabelecido na instituição, como resistência a ela e princípio de inovação (MARQUES, 2000, p. 146).

A instituição escolar pesquisada iniciou suas atividades no início da década de 1960. Presidente Prudente crescia assustadoramente entre as décadas de 1950 e 1960 e era emergencial que criasse novas unidades de ensino para atender a um público alvo estudantil composto por crianças e adolescentes. No início, pelas dificuldades burocráticas, as atividades escolares desta escola ficaram vinculadas pedagógica e administrativamente à outra instituição de ensino, porém com o passar do tempo, os anseios dos moradores do bairro e bairros circunvizinhos foram concretizados com a criação definitiva de uma nova escola.

Nas décadas de 1960 e 1970, a instituição teve destaque como uma das melhores escolas de Presidente Prudente, colocando seus alunos nas melhores universidades. Era considerada uma escola de elite e também muito seletiva, embora pública. Conseguir uma vaga na escola, principalmente no período da manhã, era privilégio para poucos, geralmente filhos de médicos, advogados, gerentes de bancos e fazendeiros. Os demais períodos eram reservados para os menos favorecidos que, mesmo assim, tinham que lutar por uma vaga. Muitas atividades foram desenvolvidas pela escola nesse período: Feira de Ciências, apresentação de fanfarras que pelo seu brilho destacaram-se inclusive no panorama estadual, conquistando vários prêmios. O pesquisador foi aluno da escola nesse período.

Com a democratização do ensino, principalmente a partir da década de 1980 a escola passou a receber a todos, indistintamente, alterando profundamente o seu corpo discente. Mas mesmo assim, manteve seu padrão de qualidade mantendo-se como uma das melhores escolas públicas de Presidente Prudente, graças ao esforço de gestores e professores comprometidos com a qualidade de ensino.

Em 2005, quando se iniciou a pesquisa, a escola contava com aproximadamente 1100 alunos funcionando nos períodos da manhã, tarde e noite com alunos do ensino fundamental, ciclo II (no Estado de São Paulo, 5ª a 8ª série) e ensino médio. Possui um diretor titular de cargo efetivo, um vice-diretor designado e um professor coordenador. O corpo administrativo é composto por 12 funcionários e o corpo docente composto por 45 professores sendo 29 titulares de cargo efetivo e 16 ocupantes de função atividade (OFA). Todos com licenciatura plena em suas disciplinas específicas.

Tomando como fonte de informação o atual projeto pedagógico da escola pesquisada, destacamos algumas informações que consideramos relevantes sobre o corpo discente e a comunidade escolar.

Os alunos são oriundos de diferentes bairros de Presidente Prudente existindo um percentual maior de alunos que residem no mesmo bairro em que está localizada a escola e bairros circunvizinhos. A maioria vem à escola a pé ou de transporte coletivo e frequenta outros cursos paralelos como computação, língua estrangeira oferecidas pelo CEL¹, principalmente os que frequentam o período da manhã. A maioria dos alunos do período noturno trabalha e ajuda no orçamento familiar.

1. O Centro de Estudos de Línguas (CEL), mantido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, oferece gratuitamente aos alunos da rede pública estadual cursos de línguas estrangeiras.

Em horas de lazer passeiam, brincam, assistem a programas de TV, ouvem música, lêem muito pouco e quando o fazem, geralmente são textos curtos e revistas. A maioria pertence à religião Católica Apostólica Romana. Quanto à formação familiar, nota-se uma heterogeneidade: alguns são filhos de pais separados, outros são criados por tios, avós. A maioria dos alunos é de famílias legalmente constituídas e demonstram “bons” relacionamentos no ambiente em que vivem. Os alunos fazem parte de uma estrutura familiar convencional, composta de 2 a 4 filhos, cujo relacionamento em geral é considerado bom. Uma parte das mães realiza as atividades do lar, mas uma parte considerável, juntamente com os pais, trabalha fora, com uma renda familiar oscilando entre 03 a 08 salários mínimos. Moram em casa própria ou financiada e nota-se uma grande preocupação com a segurança fora de casa. Pais e mães, em sua maioria, completaram a Educação Básica e consideram a escola muito importante para a educação de seus filhos, porém participam pouco da vida escolar dos mesmos. Poucos pais possuem curso superior. Os alunos em geral, não possuem hábitos regulares de estudo.

Na introdução do atual projeto pedagógico da escola, ao se referir ao diagnóstico, está escrito que conhecer a realidade da instituição é fundamental para a construção de um projeto consciente e sério sendo essencial que todos os sujeitos envolvidos reflitam sobre essa situação. Diz também, que é a partir do diagnóstico e de sua análise que o grupo estará apto a propor soluções e ações concretas, tratando-se de realizar um confronto entre a situação vivida e aquela que desejam viver, percebendo assim o ponto de partida para construir um caminho para se chegar a um ponto de chegada que consiste na busca de uma educação de qualidade para os alunos².

Podemos dizer que no interior da escola pesquisada existe uma dinâmica entre o projeto pedagógico que está documentado, escrito, enfim o discurso da instituição e o que realmente funciona na realidade, uma espécie de projeto em ação.

Utilizamos a teoria das representações sociais para análise e compreensão tanto para os indivíduos quanto para o grupo constituindo-se em elemento fundamental para que se possa pensar, interpretar e compreender a realidade vivida, caracterizando-se assim como uma forma de conhecimento social. Essa propriedade das representações a torna, na sua dimensão discursiva, elemento de mediação social, resultado de outras formas de mediação tornando-se importante instrumento de análise do fenômeno educacional. Segundo Gilly (2002), o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos

² Fonte: Projeto Pedagógico da instituição do ano de 2005.

educativos é o foco sobre o conjunto organizado de significações sociais no processo educativo.

A representação é social na medida em que é coletivamente produzida, ou seja, as representações sociais são produtos das interações e dos fenômenos de comunicação no interior de um grupo social, refletindo a situação social desse grupo, seus projetos, problemas e estratégias além das suas relações com outros grupos. (VALA, 2002, p. 461).

Considerando a escola como uma unidade social podendo ser vista como uma organização, devemos considerar que as pessoas e os grupos no seu interior se relacionam. É um espaço privilegiado onde as ações movidas pela cultura se consolidam como resultado dos sentidos e significados que são próprios de uma instituição de ensino.

A presente dissertação tem por objetivo central identificar o significado do projeto pedagógico de uma escola da rede estadual paulista, a partir das representações sociais dos professores.

1 O PROJETO PEDAGÓGICO

1.1 Refletindo sobre o contexto sócio-histórico e conceituação

A escola é uma instituição na qual se reúnem pelo menos dois grupos de pessoas: as definidas como imaturas e as definidas como especialistas em educação, que desenvolvem as atividades previstas por um currículo preexistente, sujeitas as primeiras à avaliação e sanção por esses especialistas. Com base nesse entendimento, todas as sociedades pós-tribais possuíram escolas. Sempre existiram escolas, mas foi na sociedade capitalista que se concebeu uma nova função para a escola: a de reclassificar as pessoas oriundas das diferentes classes sociais conforme suas motivações e potencialidades inatas. Mesmo passando a integrar a ideologia oficial, os sistemas escolares não estavam organizados da mesma forma conforme esse alvo e nem sempre foram suficientemente extensos a ponto de escolarizar toda a população. (CUNHA, 1977, p. 113).

Tomando como ponto de partida esse aspecto, podemos considerar que a expansão escolar e conseqüentemente a expansão de oportunidades escolares, foram, sem dúvida, os grandes acontecimentos dos séculos XIX e XX, ao incorporar um contingente oriundo das classes populares que historicamente vinha sendo excluído da escolarização formal. (GOMES, 2004, p. 1).

Essa massificação, entretanto, exigiu que a escola se transformasse no caminho de uma escola para todos. Além disso, a escola passa a ser vista pelas famílias de seus alunos como um caminho que conduz a mobilidade social e como o melhor legado que se pode deixar aos filhos.

Esses dois aspectos são fundamentais para compreendermos a escola moderna, porém um terceiro aspecto importante a ser considerado diz respeito às relações entre escola, democracia e cidadania.

A escola, portanto, tem papel preponderante na construção e aprofundamento de uma nova ordem social, política e econômica. Podemos considerar que o mundo do século XX, mesmo com profundas desigualdades e níveis diversos entre as nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, constitui-se com base em direitos sociais como educação, saúde, transporte, lazer e cultura, previdência social, salário desemprego, direito ao trabalho e a estabilidade, ou seja, a sociedade salarial, onde o trabalhador conquista um pequeno

patrimônio composto de escolaridade, empregos estáveis e direitos sociais. (FRIGOTTO, 1999 apud GOMES, 2004, p. 5).

Nesse cenário, a escola pública tem recebido novos alunos com características multiculturais. Contrariando a idéia de que a escola de massas deve ensinar a todos como se fosse a um só, ela se vê, diante das diferenças obrigando-a a se repensar e a repensar seus métodos.

Assim, o projeto pedagógico tem se constituído em importante alternativa para essa discussão, pois não será possível reordenar a escola sem que se tenha como perspectiva o planejamento e o trabalho pedagógico coletivo.

O projeto pedagógico percorre a história da educação brasileira. Discorrer sobre ele não é uma novidade para os profissionais envolvidos com a educação, em especial os pedagogos. Veiga (2000) aponta que o projeto pedagógico tem sido objeto de estudos por parte de professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, tendo como principal objetivo a qualidade de ensino.

Na década de 1980, a partir da sistematização do gerenciamento da qualidade total e o planejamento estratégico, teoriza-se claramente o planejamento participativo. Ele se estrutura para servir às instituições sociais e busca fazer frente aos dois defeitos que o planejamento estabelecido apresentava para essas instituições: consagra a necessidade de um projeto político, demonstra como estruturá-lo e como organizar um processo técnico que lhe seja coerente; estabelece a participação como elemento de uso do poder em todos os graus e organiza instrumentos para realizá-la (GANDIN; GANDIN, 2005, p. 37).

Desde o governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1993), as diretrizes da política educacional brasileira que iam se delineando, aperfeiçoadas na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), indicavam o rumo das ações que visavam à descentralização do sistema educacional. As intenções de descentralizar as decisões e os recursos para o nível escolar podem contribuir para aumentar a autonomia da escola. No Planejamento Político-Estratégico do governo de Fernando Henrique Cardoso, percebemos um plano com propostas indicando que os problemas encontrados na escola fossem solucionados no seu interior, uma vez que lá estão as soluções. É clara a intenção de construção de uma escola autônoma e responsável pela gestão de seus recursos.

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2000, p. 13-14).

Levando-se em conta a política neoliberal e visando o fortalecimento da economia globalizada, o governo de Fernando Henrique Cardoso, fez várias alterações na legislação do Sistema Educacional Brasileiro. Entre elas: a LDBEN 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, Médio e Superior (DCN), o Plano Nacional de Educação (PNE), etc.

A atual LDBEN 9.394/96 torna a elaboração do projeto pedagógico nas unidades escolares uma exigência legal. No título IV, os seguintes artigos deixam clara essa intenção:

Artigo 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema terão a incumbência de:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. [...]
- III. [...]
- IV. [...]
- V. [...]
- VI. [...]
- VII. informar os pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;

Artigo 13: Os docentes incumbir-se-ão de:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Artigo 14: Os sistemas de ensino definirão as normas e a gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

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

É importante destacar que o princípio de autonomia incorporado ao texto da LDBEN 9.394/96, passa a ser o foco central das políticas educativas dos anos 1990, possibilitando às escolas responderem de maneira útil e imediata aos desafios do cotidiano.

Isso representou um extraordinário avanço, já que pela primeira vez autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem num texto legal. O artigo 12 da LDBEN 9.394/96 estabelece como incumbência essencial da escola a elaboração e execução de seu projeto pedagógico e os artigos 13 e 14 estabelecem que esse projeto seja uma tarefa coletiva com a qual devem colaborar professores, gestores e toda comunidade escolar.

A nova lei também retomou no seu artigo 3º o princípio universal da exigência do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” que, embora já esteja na Constituição Federal (Art. 205, inciso III), nem sempre é lembrado e respeitado. Podemos considerar que a relevância desse princípio está no fato de que ele é a tradução no nível escolar do próprio fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças. O simples fato de que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute o seu próprio projeto pedagógico não elimina o risco de supressão das divergências e nem mesmo a possibilidade de que existam práticas escolares continuamente frustradoras de uma autêntica educação para a cidadania (AZANHA, 2000, p. 19).

Na Indicação CEE nº. 9/97, a autonomia das escolas é evidenciada quando o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo posiciona-se, dizendo que os sistemas não baixarão normas prescritivas, com modelos de propostas pedagógicas e regimentos, mas, antes, cuidarão de apresentar diretrizes com caráter de princípios norteadores.

Diversos autores consideram a autonomia como pressuposto básico para a elaboração do projeto pedagógico na escola fundamentado no atendimento a propostas e ações que são específicas de cada realidade. Destacamos a referência que Azanha (1998) faz, mostrando a necessidade de se entender o que significa elaborar metas da tarefa educativa numa sociedade que se pretende democrática, destacando a liberdade de escolha como primordial para o desenvolvimento de uma postura ativa e de responsabilidade ética perante o trabalho educativo.

A autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia. Sem essa possibilidade, não há como falar em ética do professor e em ética da escola, e sem isso, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão. (AZANHA, 1998, p. 14).

Comentando o artigo 12 da LDBEN 9.394/96, Veiga (2000) aponta que esse preceito legal está sustentado na idéia de que a escola deve assumir como uma de suas

principais tarefas o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Com relação à variedade terminológica empregada pelo legislador, proposta pedagógica (artigos 12 e 13), plano de trabalho (art. 13) e projeto pedagógico (art. 14) a autora adverte sobre possíveis confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais. Comentando essa idéia, afirma que o projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola, enquanto o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas, significando que é o detalhamento da proposta ou projeto.

Carneiro (1998) comenta que as matérias constantes desses artigos extrapolam o território de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Enxerga-se uma nítida orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de se autoconduzir, a começar pela tarefa de produzir seu projeto pedagógico, entendendo-se por isto: a missão da escola, tipos de cursos, conteúdos das disciplinas e objetivos, formas de avaliação, metodologias e material de apoio didático etc.

O autor também destaca a articulação escola/família/comunidade como outro desafio, quando o texto legal preconiza que a escola deve criar mecanismos para operacionalizar o artigo 205 da Constituição Federal, que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O problema levantado é que a escola tem um lugar na sociedade, mas a sociedade nem sempre tem lugar na escola. Essa integração passa por uma mudança cultural que, fundamentalmente, importa em reconhecer como educativo, o extra-escolar.

Também é importante destacar o fato de as responsabilidades deixarem de ser de cada um para ser de todos. A ação do professor deixa de ser encarada como solitária, para ser solidária e indicativa. É componente da centralidade do ato pedagógico, por isso é necessário veicular, no conteúdo da disciplina que cada docente ministra, formas e fórmulas de integração escola/família/comunidade, colaborando com as atividades de articulação entre as idéias de fora da sala de aula e o conteúdo trabalhado com os alunos. Isso deve ocorrer no cotidiano escolar e no espaço da sala de aula.

No Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Indicação CEE nº. 9/97 de 30.7.97, estabeleceu algumas diretrizes para elaboração do regimento das escolas com a finalidade de auxiliar na reestruturação de sistemas de ensino e escolas no estado, tendo em vista a LDBEN 9.394/96, bem como apresentar o significado e alcance de algumas expressões no contexto da mesma lei e, ainda, ampliar a compreensão das diretrizes e normas que fundamentaram a Educação Básica a partir de 1998.

Essa indicação diz que a análise e a exegese da lei são ainda mais importantes ao se perceber que é um texto redigido com poucas prescrições, poucas regras e muitos princípios, deixando à escola a competência para elaborar seu projeto pedagógico e seu regimento, como expressão efetiva de sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão, respeitadas as normas e diretrizes do respectivo sistema.

O projeto pedagógico, portanto, é tratado como um instrumento de construção da autonomia da escola existindo uma vasta literatura, vinculando-a como pressuposto à sua elaboração.

Realizando uma retrospectiva sobre autonomia nas escolas, Gadotti (1997) demonstra que o tema está presente no estudo da educação desde a antiguidade e que sempre esteve associado à idéia de liberdade. Destaca que só a partir da década de 1980, ainda no regime militar, a participação começa a aparecer no discurso oficial brasileiro e, só muito recentemente, o tema da autonomia aparece com mais freqüência nos debates pedagógicos e nas reformas educacionais. Esclarece que, no debate atual, o pedagógico merece lugar de destaque, não deixando de lado a dimensão política, predominante até então, e destacando a organização social do trabalho na escola onde se encontram dirigentes e executantes, defendendo, assim, a autonomia a partir desse prisma, criando a possibilidade de uma nova forma de organização fundamentada na participação coletiva.

As escolas brasileiras se depararam com a necessidade de elaborar seu projeto pedagógico, partindo das exigências da nova legislação, que considera essa dinâmica importante para se construir a identidade própria de cada instituição. Pesquisar e acompanhar de que forma o processo ocorre e como os envolvidos incorporam essa situação no seu cotidiano constitui uma rica experiência de investigação.

O projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia dos seus agentes, da ousadia de cada escola em assumir-se como tal, partindo da “cara” que tem, com o seu cotidiano e o seu tempo-espço, isto é, o contexto histórico em que ela se insere. (GADOTTI, 1997, p. 37).

Passamos a analisar o termo “*projeto*” inicialmente numa forma mais geral de acordo com alguns autores conhecidos. Considerando que a palavra é significativa neste estudo das representações que os docentes fazem do projeto pedagógico, as impressões vividas a partir da conceituação conhecida são importantes para nossa abordagem.

O termo “*projeto*” apresenta vários significados e não poderíamos ficar limitados a uma definição. Implica várias dimensões, dependendo da sua trajetória histórica, do contexto social em que está inserido e dos seus objetivos.

Tomando como base as considerações feitas por Boutinet (2002), pode-se dizer que, em nossa cultura, o termo “*projeto*” é de invenção recente, nem sempre apresentando homólogo em outras línguas. Na língua portuguesa podemos encontrar vários sinônimos: desígnio, intenção, finalidade, objetivo, alvo, planejamento e programa.

Estabelecendo um paralelo entre o que nosso idioma diz e o que encontramos em outros idiomas – no italiano *progetto*, *projet* do francês – podemos dizer que recobrem diferentes acepções, principalmente o *propósito* (intenção), o *disegno* (esquema), o *piano* (plano).

O termo “projeto” surge no decorrer do século XV sob as formas de *pourjet* e *project* com conotações de ordenação espacial e um vínculo com a etimologia latina do verbo *projicio* (lançar para frente). No francês dos séculos XIV e XV, *pourjet* ou *project* designam elementos arquitetônicos lançados para frente.

Em seu sentido atual, a palavra projeto se impõe em meados do século XX, assumindo uma característica particular quando se trata do espaço escolar. É impossível pensar a escola no século XXI sem falar de projetos.

Rios (2003) aponta que ao organizarmos projetos, planejamos o trabalho que temos intenção de realizar, lançamo-nos para diante, olhamos para frente. Projetar é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo. E só há um momento de fazer o futuro – no presente. O futuro é o que já está presente no projeto que dele fazemos. Trata-se de algo que se constata na nossa vivência do cotidiano. O presente traz no seu bojo o passado, enquanto vida incorporada e memória, e o futuro, enquanto vida projetada. E isso é válido para as experiências singulares, de cada pessoa, como para a vida da sociedade, garantindo a significação do processo histórico.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2000, p.12-13).

Podemos considerar a escola como uma organização de difícil gestão, e podemos atribuir isso a uma série de problemas que ocorrem no cotidiano escolar, entre eles ambigüidade das metas, complexidade das funções atribuídas, número de fatores que nela incidem, porque não existe uma maneira ideal de desenvolvimento do ensino, pela tendência ao isolamento dos professores e pela falta de tempo para a gestão. Os estudiosos apresentam o planejamento como necessário, sendo ele um processo participativo e coletivo feito pelos que têm responsabilidades pelo funcionamento do sistema educativo que motiva e anima a instituição escolar e que justifica o sentido, conteúdo e estilo da atividade educativa. Sendo assim o planejamento participativo pode se constituir um momento privilegiado para um processo de construção contínua do projeto pedagógico e da sua avaliação.

A organização de uma escola e o planejamento de seu trabalho necessita da formulação de um projeto pedagógico que a distinga e simultaneamente, oriente sua prática educativa. Deve definir o modelo de comportamento educativo a fomentar, despertar, modificar no aluno, configurando os processos relativos à atividade educativa.

Vasconcelos (2000) conceitua como o plano global da instituição que pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, definindo claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação.

Refletindo sobre a obrigatoriedade de as escolas construírem seu projeto pedagógico, podemos dizer que, alicerçadas na própria lei, as escolas necessitam evoluir no processo de planejamento. É necessário compreender o instrumento que se tem à disposição, que é o planejamento participativo, e que os integrantes do cotidiano escolar, gestores, professores, alunos e pais de alunos necessitam aprofundar conhecimentos sobre o conteúdo deste documento e principalmente vivenciarem o que ele propõe.

Para Neves (2000), a verdadeira finalidade da autonomia é a melhoria de qualidade da educação brasileira. Pesquisa feita com diretores de escolas públicas do Distrito Federal mostrou que a maior parte considerou uma das vantagens da autonomia a possibilidade de melhorar a qualidade do trabalho que faziam. É oportuno reafirmá-la como a categoria por meio da qual a escola insere-se na totalidade do sistema educacional ao mesmo tempo em que o transcende para, por intermédio de seu projeto pedagógico, servir cada vez melhor a seus alunos, realçando os papéis de mediação e transformação inerentes à educação.

A democratização da gestão escolar e educacional, que vem sendo discutida faz algum tempo, traz a possibilidade do estabelecimento de diferentes relações no interior da escola: a discussão coletiva de sua função social e a participação dos diferentes segmentos em sua gestão. Não se trata mais da abertura de oportunidades educacionais para todos porque o direito ao ensino fundamental e, pelo menos de uma grande parcela ao ensino médio é uma conquista que a cada dia mais se concretiza. O que colocamos é a questão de como complementar a democratização das oportunidades pela democratização da própria escola, por meio de um padrão de ensino que atenda à população escolar que dela faz uso e que vá ao encontro dos anseios de participação dos professores na construção de uma escola realmente autônoma.

Possibilitar que a participação dos docentes na organização da escola, na definição dos conteúdos a serem trabalhados e nas suas formas de aprendizado seja efetivamente democrática, exige que eles possuam domínio dos conteúdos e das metodologias dos seus campos específicos bem como do significado social desses conteúdos. O domínio das suas especificidades numa perspectiva de totalidade propicia o exercício da autonomia na reorganização da escola cumprindo a verdadeira finalidade escolar que é democratizar a sociedade por meio da democratização do saber.

Segundo Libâneo (2003), o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, significando a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios.

Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Portanto, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho. (LIBÂNEO, 2003, p. 80).

O autor complementa destacando que na conquista da autonomia, está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, mas é preciso considerar que a participação implica processos de organização e gestão, procedimentos administrativos, modos adequados de fazer as coisas, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação das atividades, a cobrança das responsabilidades.

Portanto, a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação, em função dos objetivos da escola. Essa é uma competência genuína da direção e da coordenação pedagógica da escola. (LIBÂNEO, 2003, p. 81- 82).

A partir dos pressupostos colocados, podemos caracterizar o projeto pedagógico como um instrumento construído coletivamente pela comunidade escolar, que define os caminhos a serem percorridos por meio da definição de metas a serem atingidas, na gestão financeira de recursos, na administração do estabelecimento escolar, na orientação pedagógica adotada, nos pressupostos sociopolíticos e filosóficos que conduzirão o cotidiano escolar.

1.2 A construção do projeto pedagógico e o cotidiano escolar

O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito e muito difícil. (AZANHA, 2000, p. 20).

O projeto pedagógico, partindo das necessidades detectadas e sendo expressão clara e objetiva dos valores coletivos assumidos, deve contemplar as prioridades estabelecidas pela equipe, as quais colaboram na definição dos resultados desejados e principalmente são parâmetros para a auto-avaliação durante o percurso do trabalho.

A natureza de algo não definitivo solicita constantemente o conhecimento das ações desenvolvidas pelos professores das diversas áreas, pelo professor coordenador e demais gestores, de acordo com a característica não específica e não generalizável do projeto pedagógico, que deve servir de base para o diálogo e reflexão do grupo levando a uma maior participação da comunidade escolar.

O processo de construção do projeto pedagógico deve levar a uma profunda reflexão sobre os conteúdos a serem trabalhados, ampliando essa concepção para além de fatos e conceitos, incluindo procedimentos, valores, normas e atitudes, consolidando a vocação da escola para a formação ampla do educando. A partir disso o coletivo da escola deverá refletir sobre as possibilidades de uma formação na qual o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam suas capacidades, permitindo-lhes produzir e desfrutar dos bens culturais, sociais e econômicos conquistados pela humanidade.

Isso só será possível se a escola envolver importantes aspectos organizacionais que deverão estar amparados por uma determinada concepção de ensino para assim ampliar o conhecimento, desenvolver habilidades e atitudes nos alunos.

Partindo do diagnóstico da realidade da escola, a equipe escolar poderá pensar nas várias formas de organização potencializando o alcance das metas estabelecidas e organizando o espaço escolar procurando atender as necessidades para o desenvolvimento do projeto de trabalho estabelecido. É também necessária uma melhor organização e utilização do tempo e dos espaços para que o resultado possa colaborar na construção de uma escola como um lugar mais adequado para se ensinar e aprender.

A possibilidade de organizar a escola de uma forma diferenciada, com salas ambiente ou com inovações no seu currículo, partindo dos apelos do momento presente, e especificamente da tecnologia, pode levá-la a planejar ações específicas e diferenciadas para envolver seus alunos e possibilitar diferentes formas de se desenvolver uma aula. Acreditamos que essas práticas podem colaborar para que haja mais trocas entre os alunos, permitindo sua participação de forma ativa nas atividades escolares, valorizando sua produção, o que produz a elevação da auto-estima, e, principalmente, incentivando a prática pedagógica dos professores, por meio das possibilidades de organização mais eficiente do seu trabalho.

Durante o processo de construção do projeto pedagógico é necessário que se tenha clareza do que a escola pretende. O grupo precisa realizar a transposição de um objetivo teórico para a prática, levando a uma cultura que vise à construção do pensamento consensual. Partindo do pressuposto de que cada escola é única, essa construção deve levar em conta o trabalho pedagógico, como um todo, representando claramente quais são as intenções da instituição. Por isso o projeto pedagógico não pode ser elaborado por uma única pessoa, mas sim pelo coletivo da escola.

São necessárias propostas inovadoras no trabalho escolar, sendo necessário que o projeto pedagógico seja discutido tanto no âmbito do que a escola já é quanto naquele que poderá vir a ser, sem deixar de levar em conta as diretrizes nacionais, normas, regulamentações e orientações curriculares e metodológicas originadas nos diversos níveis do sistema educacional e principalmente as práticas e as necessidades dos vários sujeitos da comunidade escolar.

Articulando teoria e prática, o projeto pedagógico deverá retratar a realidade da escola como um todo, sabendo que nunca estará pronto, acabado, assumindo, assim, um

caráter contínuo e inconcluso. As intervenções e transformações serão constantes e deverão ser objeto de reflexão de todos os envolvidos no processo. Para orientar essas ações, é fundamental que todos tenham a compreensão desse processo, entendendo quais são as pretensões necessárias para que as discussões não se percam no imediatismo, mas alcancem a amplitude necessária para que se concretizem as metas propostas.

O processo de elaboração do projeto pedagógico deve contar com a estratégia do planejamento participativo, que viabiliza o envolvimento e a participação do coletivo da escola, pensando num movimento de ação-reflexão-ação desse projeto que necessita estar em constante processo de construção e deve mobilizar a comunidade escolar em torno da ação transformadora da escola. Deve levar a uma dupla inovação, um novo tipo de organização escolar que considera a pluralidade dos indivíduos e funções desenvolvidas no interior da escola e que possibilita a tomada de decisões mais consciente e coerente com as finalidades propostas pela escola. Podemos dizer que isso significa uma total mudança na forma de conceber a administração e a burocracia escolar. No encontro e na troca de idéias entre os vários segmentos, a construção do projeto pedagógico pode proporcionar momentos estabelecendo objetivos e metas que levem os interessados a condutas compatíveis com uma escola onde se propõe desenvolver ao máximo as potencialidades do educando, principalmente do ponto de vista moral. Devemos levar em conta que seria muito difícil alcançá-los num ambiente onde os conflitos naturais não são mediados com eficiência e que ocorrem nas relações entre os diversos segmentos envolvidos na vida escolar.

Podemos considerar que essa construção exige uma nova organização e funcionamento da escola e, conseqüentemente, do sistema de ensino baseados na gestão democrática, o que garante maior autonomia, levando a uma ampliação da democratização do espaço escolar e à melhoria quantitativa e qualitativa do ensino oferecido pela escola e também por todo o sistema educacional. A criação dessas condições nem sempre é alcançada pelas escolas, mas, se analisarmos as formas de construção sugeridas pelos diversos autores, perceberemos que nem sempre se apresenta tão claramente no espaço escolar, principalmente quando analisamos o projeto pedagógico na sua construção básica.

Lessa (2006) destaca várias proposições acerca da definição desses pré-requisitos e condições analisando diversos autores. Aponta a necessidade de reorganização do trabalho coletivo, da aproximação das dimensões política e pedagógica, da conciliação entre pensamento e ações e entre presente e futuro. Alguns autores apresentam o projeto pedagógico como algo sempre possível de ser concretizado na escola, sendo o fio condutor

dos trabalhos a serem realizados, desconsiderando a existência, ou não, de condições físicas, materiais, humanas e técnicas necessárias a sua consolidação. Outros já consideram o projeto pedagógico como um elemento muito difícil de ser concretizado e que a idéia de planejamento supõe uma racionalidade que nem sempre a escola tem. Apesar de figurar como um compromisso político e pedagógico, sua concepção ser assumida como importante e necessária, a sua execução pode esbarrar em inúmeras dificuldades. Os autores concordam que o projeto pedagógico é um instrumento que está em permanente mudança, buscando a realização dos objetivos educacionais. Esse processo baseia-se na realidade a ser trabalhada e vai se alterando a partir de modificações na dinâmica da escola e nas concepções teóricas dos sujeitos envolvidos no processo.

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. (VEIGA, 2000, p. 11-12).

A estrutura básica referencial do projeto pedagógico de uma escola é tratar de um processo que não obedece a uma padronização formal, mas que obedece geralmente a alguns elementos que são fundamentais.

De acordo com Watanabe (1999, p. 34), podemos dizer que os componentes básicos de um projeto pedagógico são:

I) Educativo: as intenções educativas da comunidade, a identificação da escola, os valores que defende e pretende, etc.;

II) Instrucional: elementos dos processos de ensino-aprendizagem e que têm relação com todos os elementos e aspectos de uma escola: currículo, critérios psicopedagógicos, etc.;

III) Regulador: estruturas, funcionamento da instituição e regulação (administração, regulação de condutas e disciplina, equipes, órgãos de participação, etc.).

Percebemos que muitos autores não consideram, no projeto pedagógico, o projeto curricular e o regimento escolar, mas somos favoráveis, em consonância com outros autores, a inclusão destes dois elementos indispensáveis para a realização de uma escola de qualidade. (WATANABE, 1999).

À luz de seu projeto pedagógico, cada escola deverá elaborar seu regimento, que define formas de avanço dos alunos e todos os procedimentos para sua classificação e reclassificação, bem como os instrumentos e mecanismos a serem utilizados no encaminhamento do aluno para a turma mais adequada à sua idade e nível de desempenho.

Libâneo (2003) considera que o projeto pedagógico deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já está *instituído* (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola, etc.), mas também uma característica de *instituinte* significando que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. Cada escola, depois da análise de seu contexto sociocultural e econômico, deverá dar respostas às seguintes perguntas:

- Que tipo de escola, nós, profissionais desta, escola queremos?
- Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas desta comunidade escolar?
- Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação?
- Como fazemos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão-ação? (LIBÂNEO, 2003, p. 126).

Devemos destacar que o projeto pedagógico pode e deve possibilitar a continuidade das ações educativas desenvolvidas pela escola, resguardando-a da descontinuidade administrativa, característica do poder público brasileiro.

Podemos distinguir alguns elementos elaborados pelo Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, com sede no Rio de Janeiro, para construção do projeto pedagógico, começando pela fundamentação teórica que deve envolver a filosofia e metodologia, sendo um fio norteador de todo o projeto. Deve conter os princípios filosóficos (visão do homem, do cidadão e do mundo) e os princípios e diretrizes pedagógicas.

A justificativa deve apresentar a realidade escolar, permitindo visualizar a extensão do problema (diagnóstico) indicando alternativas de solução e os benefícios a serem alcançados com a execução do projeto, implicando uma reflexão coletiva a respeito da escola e de seu contexto.

É importante lembrar que o principal alvo é o aluno.

As metas devem ser colocadas de forma simples e direta, indicando como se pretende desenvolvê-las.

Os objetivos devem ser gerais, expressando, em termos amplos, o resultado final que se pretende atingir com a execução do projeto, e específicos, sendo o detalhamento do objetivo geral, traduzindo o que fazer para atingir o resultado final pretendido. Os objetivos precisam ser coerentes com as partes e o todo do projeto.

A metodologia acompanha o desenvolvimento das ações, refletindo sobre:

- Que mudanças ocorrerão na escola? E na sala de aula?
- Como percebê-las na atuação dos profissionais, pais e alunos?
- As rotinas de trabalho na escola serão mais produtivas?
- A comunicação será de melhor qualidade?

Também é importante definir quais os princípios adotados durante a avaliação do projeto, definindo um cronograma prevendo o tempo destinado à execução das ações em curto, médio e longo prazo.

Com relação aos recursos materiais, fazer um levantamento do que dispomos e o que falta e também quais os recursos humanos necessários.

O grupo deve definir as responsabilidades na execução das ações, com base no compromisso assumido.

O Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMO) lançou a Revista do Projeto Pedagógico em 2006 visando colaborar com subsídios para o estudo e a elaboração deste documento. Como foi amplamente divulgado e utilizado pela rede pública do Estado de São Paulo, consideramos importante mencionar alguns pontos. No texto sobre algumas reflexões preparatórias para o estudo e elaboração do projeto pedagógico, Pinto (2006) destaca que a elevação da qualidade de ensino somente se concretizará por meio do planejamento de conteúdos significativos, em meio aos quais estarão incluídos conceitos informativos e formativos: cidadania, aquisição de competências e habilidades que ao final, possibilitem ao aluno abrir caminho para um aprendizado cada vez mais autônomo e contínuo. Algumas questões primordiais que envolvem a elaboração do projeto pedagógico devem fazer parte das discussões: Por que fazer? Quando fazer? Com quem fazer? Como fazer?

Por meio da discussão dessas questões, os envolvidos na construção do projeto pedagógico podem definir que escola pretendem construir.

A seguir, passamos a dar algumas sugestões de como construir coletivamente o projeto pedagógico por meio de metodologias e movimentos sugeridos na revista resumidamente.

Primeiro movimento: Como é a escola? Diagnóstico e levantamento de questionamentos levando em consideração quatro dimensões:

1- Dimensão pedagógica: envolvendo os objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação; faixa etária dos alunos, posição social, necessidades e valores dos alunos; dados sobre repetência, evasão e relação série/idade, definição de estratégias para recuperação dos alunos e valorização dos profissionais da educação.

2- Dimensão administrativa: aspectos físicos e materiais (didáticos); recursos humanos e nível de organização, qualificação e atualização dos professores.

3- Dimensão financeira: recursos financeiros disponíveis, formas de aplicação das verbas, etc.

4- Dimensão jurídica: relação que a escola estabelece com a sociedade e as várias esferas do sistema público de ensino – autonomia da escola sem ferir os princípios de legalidade e responsabilidade.

Segundo movimento: que identidade a escola quer construir.

1- O que fazer? Levantamento do coletivo da escola em relação ao trabalho pedagógico como um todo, visando a propor inovações em seu cotidiano.

2- Como fazer? Questionamentos:

- Que tipo de sociedade nossa escola quer?
- Que cidadão nossa escola deseja formar?
- O que entendemos por educação?
- Que escola pretendemos construir?
- Como concebemos a gestão escolar?
- Qual a nossa compreensão de currículo?
- Qual será a missão de nossa escola?
- Como percebemos o fazer pedagógico no dia-a-dia?

- Qual a visão da nossa escola sobre avaliação?
- Que tipo de relação nossa escola quer manter com a comunidade local?
- Que profissionais temos e queremos?

Terceiro movimento: como executar as ações definidas pelo coletivo?

- Definição das prioridades e as ações que a escola irá desenvolver.

Padilha (2005) sugere uma estrutura para o projeto pedagógico que consideramos coerente e pode contribuir para que as diretrizes, princípios, propostas e deliberações dos participantes da construção de um projeto estejam consignados e registrados, favorecendo a execução e a permanente avaliação desse processo. Sinteticamente podemos destacar:

1- Identificação do projeto. Nome do projeto, identificação geral da escola, período de duração do mesmo e números gerais (alunos, professores e funcionários).

2- Histórico e justificativa. Registro do processo de articulação dos segmentos e como as decisões foram tomadas pelo coletivo escolar. Síntese do marco referencial, prioridades e ações que se pretende implementar mostrando a relevância das propostas, prioridades e sua validade política e técnica com uma descrição do alcance social que as ações do projeto proporcionarão.

3- Objetivos gerais e específicos. Os objetivos gerais devem reportar-se aos objetivos do sistema ao qual a escola está ligada referindo-se aos propósitos da escola, de forma coerente com a justificativa. Os objetivos específicos representam o desdobramento do objetivo geral. Os objetivos nascem do processo e não fora dele.

4- Metas. São mais concretas que os objetivos e mais imediatamente exeqüíveis, devendo ser quantificadas e detalhadas segundo a localização. Devem ser enumeradas em consonância com as atividades que serão desenvolvidas durante o período de execução do projeto.

5- Desenvolvimento metodológico. Para que os objetivos e as metas sejam alcançados, determinadas metodologias (estratégias) têm de ser desenvolvidas na prática. Elas emergem da realidade e dizem respeito ao quê, ao como e em que tempo será feito. Trata-se também de prever a disponibilidade de meios (físicos, materiais, humanos e financeiros).

6- Recursos. Envolve recursos humanos, materiais e financeiros.

7- Cronograma. Prevê a distribuição ordenada das ações ao longo do tempo, de acordo com as possibilidades de ação e a disponibilidade de recursos, cronologicamente situadas.

8- Avaliação. São os momentos de verificação da concretização parcial e total dos objetivos e metas.

9- Conclusão. O projeto político-pedagógico da escola deve oferecer elementos para a elaboração do Regimento Escolar. Este por sua vez disporá sobre todas as decisões dos segmentos escolares em relação às diferentes atribuições e competências administrativas, financeiras e pedagógicas da escola.

Resumindo as diversas sugestões apresentadas podemos concluir que a construção do projeto pedagógico é um processo compreendido por três momentos interligados:

1. Diagnóstico da realidade da instituição.
2. Levantamento das concepções do grupo que compõe a escola.
3. Programação das ações a serem desenvolvidas pelos atores envolvidos.

Ao analisar as perspectivas em torno do projeto pedagógico, Veiga (2000) considera que o mesmo exige uma profunda reflexão sobre as finalidades da escola, a explicitação de seu papel social e a clareza da definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem desenvolvidas por todos os envolvidos com o processo educativo. É necessário que seja concebido com base nas diferenças existentes entre todos, sejam equipe técnico-administrativa, docentes, discentes e representantes da comunidade escolar.

Com base nessas considerações, podemos dizer que cada escola, com a participação direta de sua equipe e comunidade escolar, poderá planejar os procedimentos pedagógico-administrativos para organização, desenvolvimento e avaliação de seu projeto pedagógico, que, coletivamente construído, será o fio condutor desta tarefa, estabelecendo os procedimentos operacionais para a realização do trabalho docente e discente.

Partindo dessa situação considerada ideal, podemos considerar que a realidade vivida nem sempre é a desejada e que, em nossas escolas, principalmente as públicas, o real e o desejado podem estar bem distantes.

Alves (2003) ao se referir-se ao *projecto educativo*³ partindo da realidade das escolas em Portugal, faz uma análise das possibilidades da concepção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos numa organização escolar marcada pelos traços da complexidade, diluição dos objetivos, participação escassa e fluida, tecnologias rotineiras, difusão e policentrismo do poder, incerteza e turbulência de contexto, multiplicidade de valores e heterogeneidade de formação e interesses dos atores envolvidos. Podemos aproveitar, em alguns aspectos, a realidade analisada para a realidade brasileira:

Por isso, partimos do princípio de que é possível um projecto educativo, e de que ele é necessário para tornar socialmente reconhecível a identidade de uma escola mais autónoma, mais liberta das imposições normativas vindas do exterior. Contudo, esta necessidade só será exequível se os actores do projecto tiverem consciência do (novo) quadro político e organizacional em que a escola se insere e se se dispuserem a uma acção investigativa que revele a complexidade dos modos possíveis da acção educativa. (ALVES, 2003, p. 71).

3. Projecto Educativo de Escola (PEE), denominação utilizada em Portugal para o que denominamos projeto pedagógico.

2 O PROJETO PEDAGÓGICO COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

2.1 Considerações sobre o conceito de representação social

Segundo Alexandre (2004), a conceituação de representação social tem sua origem na sociologia e na antropologia, através de Durkheim e Lévy-Bruhl. Podemos considerar que também contribuíram para a criação da teoria das Representações Sociais, a teoria das representações infantis de Piaget e a teoria do desenvolvimento de Vygotsky. Moscovici (2003) ao falar sobre a história e a atualidade das Representações Sociais dedica o capítulo 3 do livro *Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social* para abordar essa questão, aprofundando e fundamentando essa relação.

Em 1961, com a publicação do livro *La psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*⁴, Serge Moscovici apresentou uma pesquisa com base na Psicologia Social e Sociologia do Conhecimento, sendo o precursor do conceito que, segundo ele, “é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (1978, p. 26). Antes de Moscovici, Durkheim em *Les règles de la méthode sociologique*⁵, designou a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual, conceituando representação individual como um fenômeno puramente psíquico, irreduzível à atividade cerebral que permite a representação coletiva como sinais do primado do social sobre o individual, da superação desse por aquele.

Segundo Menin (2005), Moscovici vê em Durkheim as representações coletivas como sendo os reflexos, nos indivíduos, de idéias que lhes são exteriores e que seriam originadas nas ciências, na ideologia, no mito, etc. Essas representações organizariam o pensamento dos indivíduos, fornecendo-lhes maneiras de conhecer, classificar, organizar o mundo. Graças às representações coletivas, o pensamento individual se organizaria, ou seja, para Durkheim, a vida social seria condição de todo o pensamento organizado. Moscovici criticou a amplitude deste conceito, mantendo a idéia da origem social de tipos de pensamento, levando em consideração que essas origens podem ser múltiplas e específicas podendo propiciar diferentes “campos de concentração”.

4. Paris: Presses Universitaires de France.

5. Paris, P.U.F., 1947, p. XVIII

O que motivou Moscovici a desenvolver o estudo das representações sociais a partir de uma nova metodologia científica foi sua crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas das demais teorias que não explicavam a realidade em outras dimensões, como é o caso da dimensão histórico-crítica (ALEXANDRE, 2004, p. 124).

Partindo das considerações feitas por Moscovici (1978) podemos dizer que uma representação social é uma “preparação para a ação”, e não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas, sobretudo, na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo noções, teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes. São conjuntos dinâmicos, sendo seu status o conjunto de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior. Em poucas palavras, uma representação social elabora-se de acordo com dois processos fundamentais: a objetivação, que torna real um esquema conceptual dando a uma imagem uma contrapartida material e a ancoragem⁶, que designa a firme inserção de uma ciência na hierarquia de valores e entre as operações realizadas pela sociedade, convertendo o objeto social num instrumento de que ela pode dispor.

Tentando esboçar algumas indicações sobre a teoria geral das representações sociais, Sá (1998, p. 68) declarou o seguinte:

Começemos pela *grande teoria*. Obviamente, a primeiríssima orientação que dela podemos extrair o próprio conceito de representação social, como apresentado originalmente por Moscovici (1976), como trabalhado por Jodelet (1984, 1989) e como tornado disponível em textos brasileiros (Spink, 1993; Guareschi e Jovchelovitch, 1994; Sá, 1996) e portugueses (Vala, 1993). (...) Isto quer dizer que, na condução da nossa pesquisa, estaremos nos ocupando explicitamente de uma modalidade de saber gerada através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas. (SÁ, 1998, p. 68).

Encontramos outras considerações sobre o conceito que nos auxiliam a uma melhor compreensão.

6. Moscovici emprega a palavra *ancrage* (amarração, ancoragem) por analogia com o termo técnico que designa diversas operações mecânicas, notadamente a inserção de uma barra metálica entre duas paredes para impedir o seu afastamento.

A representação é social na medida em que é coletivamente produzida, ou seja, as representações sociais são um produto das interações de comunicação no interior de um grupo social, refletindo a situação social desse grupo, seus projetos, problemas e estratégias além das suas relações com outros grupos. (VALA, 2002, p. 461)

Denise Jodelet, uma das principais colaboradoras de Moscovici, procurou sistematizar o campo das representações sociais contribuindo para o aprofundamento teórico e esclarecendo melhor o conceito e os processos formadores da teoria caracterizando um conceito sobre o qual a comunidade científica está de acordo:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p. 22).

Alexandre (2004) destaca também que a investigação das condições sob as quais são produzidas as representações exige o cuidado de pesquisar as origens e a quantidade de informações veiculadas num grupo ou comunidade, sobre um dado objeto social, bem como o conjunto de idéias dominantes, utilizado pelos integrantes, para se referir ao objeto. Estes estudos fornecem subsídios para que o cientista social possa desenvolver pesquisas com a finalidade de desvelar o pensar e o agir de grupos sociais, tendo como referencial a teoria das representações sociais.

Podemos dizer que a representação social cumpre o papel de dar significado às coisas tanto para o indivíduo quanto para o grupo, constituindo-se em elemento fundamental para que se possa pensar, interpretar e compreender a realidade vivida, caracterizando-se, assim, como uma forma de conhecimento social. Essa propriedade a torna, na sua dimensão discursiva, elemento de mediação social, resultado de outras formas de mediação. Consideramos que a teoria das representações sociais pode se revelar como importante instrumento de análise do fenômeno educacional. Gilly (2002) aponta que o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos educativos é o foco sobre o conjunto organizado de significações sociais no processo educativo.

2.2 A construção das representações sociais sobre o projeto pedagógico – a utilização da teoria no campo educacional.

Moscovici (2003) considera que todas as interações humanas, podendo surgir entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza. Para Asch (1952 apud MOSCOVICI, 2003, p. 40): “O fato central sobre as interações humanas, é que elas são acontecimentos, que elas estão psicologicamente representadas em cada um dos participantes”.

Se esse fato é menosprezado, tudo o que sobra são trocas, isto é, ações e reações, que são não-específicas e, ainda mais, empobrecidas na troca. Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes. A informação que recebemos, e à qual tentamos dar um significado, está sob seu controle e não possui outro sentido para nós além do que elas dão a ele. (MOSCOVICI, 2003, p. 40).

Quando estudamos as representações sociais no cotidiano escolar, isto é na ação, podemos perceber os mecanismos cognitivos e afetivos que ocorrem. Assim, o estudo qualitativo tem grande importância para compreendermos um determinado grupo. Ainda citando Moscovici (2003) podemos afirmar que representações não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Concluindo seu pensamento sobre a era da representação o autor destaca o quanto as Representações Sociais estão presentes nas relações humanas:

As formas principais de nosso meio ambiente físico e social estão fixas em representações desse tipo e nós mesmos fomos moldados de acordo com elas. Eu até mesmo iria ao ponto de afirmar que, quanto menos nós pensamos nelas, quanto menos conscientes somos delas, maior se torna sua influência. É o caso em que a mente coletiva transforma tudo o que toca. Nisso reside a verdade da crença primitiva que dominou nossa mentalidade por milhões de anos. (MOSCOVICI, 2003, p. 42).

O objetivo deste estudo é investigar as representações sociais que professores constroem sobre o projeto pedagógico de uma escola da rede pública paulista. Podemos considerar que o processo de construção do projeto pedagógico pressupõe a interação entre os integrantes de uma escola onde cada um do grupo elabora uma conduta

própria, fruto de uma construção social desse grupo e dentro desse agrupamento específico que é a escola, num determinado tempo e espaço.

Um projeto construído coletivamente traz embutido o projeto individual de cada elemento. Pretendemos identificar o significado desse movimento constante e dialético do individual e do coletivo à luz da teoria das representações sociais uma vez que elas promovem o estabelecimento de decisões individuais e coletivas. Através desse referencial pretendemos identificar que representações sociais os professores têm sobre o projeto pedagógico e realizar a identificação e análise de quais são as dificuldades encontradas para a construção do trabalho coletivo e da autonomia no interior da escola.

Garcia (2002) ao realizar um trabalho similar em uma escola particular de São Paulo, considera que, se a teoria das representações sociais foi construída a partir de uma pesquisa cujos sujeitos eram leigos em relação ao tema, pode parecer contraditório pesquisar o fenômeno entre profissionais de uma determinada área, no caso os professores. Mas, se considerarmos que a LDBEN 9.394/96, foi elaborada pelo que podemos chamar de “organismo superior”, e que deve ser lida, interpretada e executada por “organismos inferiores”, é provável que, no processo de apropriação dessa realidade, o grupo de profissionais reelabore as determinações advindas dos legisladores. Conhecer as representações sociais do grupo facilitará o estabelecimento de políticas de gestão, possibilitando mudanças a partir do processo de incorporação dos novos paradigmas.

Diversas pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de analisar as representações sociais de professores sobre as mais variadas manifestações existentes no interior de uma escola. Dentro do complexo de relações que fazem parte da realidade educacional, focar um tema relevante tanto em função das exigências da LDBEN 9.394/96 como pelo crescente valor social atribuído à elaboração de projetos, numa sociedade que vive profundas transformações políticas, econômicas e sociais faz-se necessário para auxiliar os profissionais envolvidos nas diversas redes educacionais do país.

Não constitui nenhum exagero afirmar que o estudo das representações sociais vem dando grandes contribuições ao entendimento das questões educacionais, uma vez que podemos compreender como a escola é significada e vivida por quem dela faz parte, demonstrando, pois, que a sua forma de existência, traduzida nas práticas por ela desenvolvidas, em suas regras, ou nas formas como se estabelecem relações em seu interior, decorre dos sentidos que lhe são dados. Estudar os fenômenos educacionais a partir dessa teoria adquire importância na medida em que uma maior aproximação do cotidiano escolar

apresenta-se como condição essencial a fim de saber como as pessoas que mantêm algum tipo de relação com a escola elaboram e significam conhecimentos sobre ela (LINS; SANTIAGO, 2003, p. 395).

Podemos considerar que existe uma dinâmica escolar entre o projeto pedagógico formal – o que está escrito num documento, e o projeto pedagógico – aquele que realmente acontece, que funciona no cotidiano escolar. Descrever essas representações sociais poderá fazer emergir elementos que colaborem no entendimento dessa dialética entre o formal e a ação com a possibilidade de atuação dentro dela podendo apontar as diversas concepções das práticas dos professores.

As representações sociais segundo Moscovici (1978, p. 41) são entidades quase tangíveis que circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, as comunicações trocadas, delas estão impregnadas. Se partirmos dessa colocação, poderemos levantar a hipótese de que cada professor tem uma representação social sobre o projeto pedagógico e que foi construída por meio da interação social entre o coletivo da escola. Isso ocorreu num processo contínuo de interferências das vivências de cada componente do grupo e do coletivo levando-se em conta as experiências no mundo externo à instituição escolar. Identificar as representações sociais possibilitará a compreensão do significado do projeto pedagógico para os professores da escola.

Analisar o significado de como os professores entendem o projeto pedagógico, sua concepção, seu desenvolvimento e quais são suas expectativas permitirá conhecer o conteúdo das representações sociais e realizar a identificação das trajetórias individuais e do coletivo que interferiram na construção do projeto pedagógico, também possibilitando a identificação e análise de quais fatores que interferiram no desenvolvimento de propostas no cotidiano escolar, entre elas:

- a formação dos profissionais envolvidos;
- a participação e o envolvimento na construção do projeto;
- como a escola desenvolve seu projeto no cotidiano escolar;
- o exercício da autonomia no interior da escola;
- fatores ligados ao projeto pedagógico destacando as contribuições para que realmente aconteça e o que prejudica sua implementação.

Visualizar o projeto pedagógico como um processo a ser construído levando-se em conta as intenções e representações que se projetam para um futuro próximo ou distante, mas que se concretiza no dia-a-dia, torna-se algo mais real, interferindo na prática cotidiana. As representações sociais, orientadoras de ações, poderão interferir na conduta assumida pelos docentes, passando a atribuir um sentido, um significado ao projeto pedagógico em relação à sua prática na sala de aula e na escola como um todo (GARCIA, 2002, p. 77).

Conhecer as representações sociais sobre o projeto pedagógico pode ser uma tarefa interessante, porque trata de um assunto que envolve o coletivo e trata dos planos, metas, futuro, condutas, acertos, erros, sugestões, críticas, realizações e construção individual e coletiva.

Compreender essas representações dos professores sobre o projeto pedagógico da escola possibilitará a identificação do como traduziram o “não familiar” em “familiar”, isto é, através da abordagem processual proposta por Moscovici (1978, 1988, 2003) complementada pelas contribuições de Jodelet (1989, 1999, 2001), entre outros, é possível analisar os processos geradores das representações sociais, ou seja, a objetivação e a ancoragem. Em quais conceitos estão ancoradas as práticas dos sujeitos e quais aspectos do projeto pedagógico são levados em consideração? Respondendo a esses questionamentos, será possível uma aproximação mais efetiva da compreensão da dinâmica de implementação do projeto, das formas de participação dos docentes na construção do projeto pedagógico da escola e dos fatores que podem ter contribuído para o envolvimento do grupo, podendo possibilitar uma possível interferência para buscar um maior envolvimento desse grupo no processo. (GARCIA, 2002, p. 78).

Se analisarmos as funções das representações sociais, perceberemos que as mesmas fornecem elementos importantes para uma reflexão sobre a participação dos envolvidos no processo educativo e na construção do projeto pedagógico possibilitando conhecer o papel desses elementos e quais seriam as informações necessárias e as atitudes favoráveis para que essa participação realmente ocorra.

Podemos considerar que as representações sociais coletivamente construídas, constituídas e partilhadas refletem a visão de mundo de um determinado grupo social e dependem da sua história, contexto social e valores. Constituem uma forma de compreensão e explicação da realidade, permitindo uma orientação de comportamento que define a identidade e especificidade de um grupo, tendo função identitária, permitindo a

compreensão da dinâmica social existente e possibilitando tomadas de decisões que são essenciais ao grupo e, principalmente, podendo levar a um processo transformador.

Se levarmos em conta que uma única escola não pode ser considerada como parâmetro para possíveis generalizações, sobretudo quando se trata de uma rede tão ampla como a rede estadual paulista, podemos acreditar que essa pesquisa pode abrir caminhos para estudo de outras realidades. Por meio dos instrumentos utilizados pensamos ser possível entender o significado do projeto pedagógico com base nas representações sociais partindo das informações que os professores dispõem sobre o documento, para sabermos qual a atitude, a favor ou contra esse documento? Quando estudamos um universo escolar específico não temos a intenção de generalizar um caminho percorrido por essa instituição na construção do seu projeto, mas poderemos encontrar contribuições para a compreensão de como são estabelecidas relações entre o que é elaborado e concebido por um órgão superior sem conhecer aqueles que realmente vão implementar e fazer acontecer aquele documento num espaço escolar específico.

Os resultados da análise das questões levantadas por esta pesquisa colaborarão na compreensão das características do processo percorrido no interior da escola para a construção das representações sociais, possibilitando a indicação dos aspectos que estão incorporados e aqueles que necessitam de uma renovação em termos de prática social e que tais resultados permitirão também o acompanhamento das relações entre os diversos fatores que conduzem à formação de novos procedimentos no coletivo.

Alves-Mazzotti (1994) ao abordar a questão da análise das dimensões de uma representação, coloca a questão da caracterização dos grupos em função de sua representação social:

Isto quer dizer que é possível definir os contornos de um grupo, ou ainda, distinguir um grupo de outro pelo estudo das representações partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social. Graças a essa reciprocidade entre uma coletividade e sua “teoria”, esta é um atributo fundamental na definição de um grupo. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 64).

Ao estudarmos a representação na ação de um determinado grupo, poderemos entender os mecanismos cognitivos e afetivos que ocorrem nas representações sociais, conduzindo, dessa forma, a estudos qualitativos únicos e que se tornam relevantes.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para compreendermos o objetivo principal desta pesquisa, o significado do projeto pedagógico a partir das representações sociais dos professores de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, procuramos realizar um estudo com abordagem qualitativa. O tratamento da análise dos dados exigiu um levantamento das trajetórias individuais e do grupo, dos fatores que contribuíram para construção, circunstâncias que favoreceram a implantação e desenvolvimento do projeto pedagógico e as implicações que as representações dos professores têm sobre o trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

Para isso, levamos em consideração que o principal critério da representação social é qualitativo e que é um processo contínuo de mudanças, sendo um movimento, uma dinâmica muito rápida, diferindo dos conceitos científicos e possibilitando às pessoas a percepção de seus próprios pensamentos, suas idéias, sua visão de mundo, suas atitudes em relação à vida cotidiana e assim construindo e reconstruindo novas representações (SILVEIRA, 2007).

Em 2005, ano em que se iniciou a pesquisa, a equipe escolar da instituição era composta por um diretor, um vice-diretor, uma professora coordenadora pedagógica e quarenta e cinco professores. O critério básico para selecionar os sujeitos da pesquisa foi o tempo mínimo de três anos de efetivo exercício na escola. Um grupo de dezessete professores com essa característica aceitou participar, sendo a grande maioria titular de cargo efetivo que também participaram da construção do atual projeto pedagógico da instituição.

A coleta de informações relevantes ao objetivo da pesquisa foi feita, utilizando os seguintes instrumentos: 1- Questionário; 2- Entrevista semi-estruturada; 3- Análise de algumas questões relevantes da entrevista com o apoio do software Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte – Version 4.7 pour Windows (ALCESTE); 4- Grupo de discussão com os professores envolvidos na pesquisa a partir dos resultados das análises dos questionários, entrevistas e do ALCESTE.

No questionário respondido pelos professores, foram formuladas questões com o objetivo de levantar o perfil dos professores, o tipo de investimento na sua formação, a opção profissional e questões relativas ao projeto pedagógico da escola, envolvendo desde a conceituação, objetivos, conhecimento, participação na sua construção, sugestões para interferências, envolvimento e questões em que respondem se a escola tem cumprido sua

filosofia e objetivos propostos. Foi aplicado durante o planejamento inicial realizado no mês de fevereiro de 2006. O modelo do questionário encontra-se no Anexo A.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas durante os meses de abril, maio e junho de 2007. A realização das entrevistas de forma individual com perguntas abertas permitiu o acúmulo de um rico material, referente às histórias de vida dos professores, seu perfil como educador e questões relativas ao projeto pedagógico, envolvendo recursos visuais para que os professores apontassem, de forma geral e específica, suas impressões. “As figuras são valiosas para apresentar muitos tipos de situação que dificilmente são descritas; assim, permitem descobrir reações dificilmente obtidas por outros métodos”. (SELLTIZ, 1971, p. 308).

Triviños (1987) ao discorrer sobre a entrevista semi-estruturada, diz o seguinte:

Entrevista semi-estruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 174).

Duarte (2004) aponta que realizar entrevistas semi-estruturadas não é uma tarefa simples. Propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, provocando um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativamente no contexto investigado e academicamente relevante é, sem dúvida, uma tarefa bem complexa.

No caso específico deste trabalho, cujo pesquisador também era o gestor da escola, foi necessário um planejamento de sua atuação nas situações de contato para que pudessem garantir a qualidade do material recolhido para diminuir ao máximo a possibilidade de contaminação das informações.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e digitadas, totalizando 98 páginas, um material empírico que muito contribuiu para o processo de investigação. A estrutura da entrevista e as perguntas realizadas estão no Anexo B deste trabalho.

Para diminuir o risco de uma leitura equivocada do material, principalmente das questões mais significativas da entrevista, utilizamos o software ALCESTE. Desenvolvido por Max Reinert, ele conjuga uma série de procedimentos estatísticos aplicados a bancos de dados textuais, no caso sete perguntas da entrevista (perguntas 3.8, 3.9, 3.10, 4.1, 4.2, 4.3 e 5 do Anexo B) que se referiam de forma específica ao significado do projeto pedagógico da escola.

As representações locais, múltiplas, imediatas, associadas aos enunciados de um corpus se organizam em função de leis específicas identificando tipos de “mundos”. Seus traços na língua só podem ser revelados através de um grande número de enunciados semelhantes, de um determinado ponto de vista. A representação que podemos ter desses mundos através do corpus estudado pode ser frequentemente arcaica (rudimentar), pois que ela não está diretamente anunciada no corpus e que nós a revelamos através de uma análise estatística bastante grosseira, por uma classificação. (REINERT, 1990, p. 32).

Passamos a definir alguns termos utilizados no ALCESTE (REINERT, 1990):

- UCI: Unidade de Contexto Inicial – Unidade a partir da qual o programa efetuará a fragmentação inicial;
- Corpus: conjunto de UCI. O corpus adequado à análise do ALCESTE é constituído de um conjunto textual centrado em um tema;
- UCE: Unidade de Contexto Elementar – Definida segundo critérios de tamanho do texto (número de palavras analisadas) e pontuação;
- UC: Unidade de Contexto – Agrupamento de UCE sucessivas dentro de uma mesma UCI. Devem ter uma homogeneidade semântica e devem ser de tamanho comparável;
- Classe: pode ser definida como um agrupamento constituído por várias UCE de vocabulário homogêneo;
- “Lematização”: operação de substituição de certas palavras por uma forma reduzida. Exemplo: ACONTEC+= ACONTEÇA, ACONTECE, ACONTECER;

- AFC: Análise Fatorial de Correspondência. Cruzamento entre o vocabulário e as classes, gerando uma representação gráfica em plano cartesiano;
- CHD: Classificação Hierárquica Descendente

Apresentamos também algumas das principais operações realizadas nas quatro etapas do procedimento ALCESTE (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 75-76):

A primeira etapa (A) refere-se a uma “leitura” do texto e aos cálculos dos dicionários. Na etapa B, são selecionadas as formas reduzidas e também são definidas as UCE. Na etapa C, os valores obtidos nas duas últimas CHD são comparados e apenas a parte “estável” dos resultados é considerada.

A etapa D destina-se aos cálculos complementares e nela são formadas as listas de formas reduzidas associadas a contextos, as quais correspondem às classes anteriormente formadas e possibilita a identificação das UCE características de cada uma das classes.

Utilizando o material das entrevistas, também foi realizado um trabalho com categorias.

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à idéia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. (MINAYO, 2004, p. 70).

A autora complementa apresentando os princípios de classificação:

Com base na obra de Sellitz e outros autores (1965), podemos apontar três princípios de classificação para estabelecermos conjuntos de categorias. O primeiro se refere ao fato de que o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de único princípio de classificação. Já o segundo princípio diz respeito à idéia de que um conjunto de categorias deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto. Por último, o terceiro se relaciona ao fato de que as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias. (MINAYO, 2004, p. 72).

Foram montadas quatro categorias interpretativas em relação aos aspectos que foram considerados significativos para os professores com relação ao projeto pedagógico

sendo: condições para construção, implantação e obstáculos a serem ultrapassados no cotidiano escolar, sujeitos e responsabilidades e considerações gerais.

Culminando o trabalho de coleta de dados, foi organizado um grupo que realizou discussões nas quais se procurou aprofundar uma interação acerca de temas relativos ao objeto de investigação provenientes da intersecção da análise das categorias e dos resultados das classes obtidas do processamento do ALCESTE, enquadrando técnicas qualitativas de investigação e assim privilegiando a perspectiva dos atores e as relações sociais.

Maria Luisa Fabra e Miquel Domènech (apud Santos, 2003) encontram nessa técnica um caminho para ouvir os professores referindo-se à metodologia qualitativa como instrumento privilegiado da investigação social permitindo atender aos significados intersubjetivos, situados social e historicamente, que se desenvolvem na interação humana (SANTOS, 2003). Para os autores:

[...] o grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas reunidas com o propósito de interagir numa conversação acerca de temas objecto de investigação, durante um período de tempo que pode oscilar entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interação o que constitui o facto distintivo do grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e potencialidade (FABRA et al 2001, p. 33-34 apud SANTOS, 2003, p. 255-256).

Santos (2003, p. 257-258) aponta que uma questão primordial que se coloca à investigação notadamente quando a metodologia qualitativa é privilegiada, é a que diz respeito à validade das técnicas a que recorrem os investigadores. Ele relaciona-as com o critério de saturação, realçando que: “Uma investigação qualitativa satisfaz o critério de saturação quando as técnicas de recolha e análise de dados utilizados, sobre o problema considerado, não trazem nenhum elemento novo para a investigação”. (MUCCHIELLI, 1991, p. 19 apud SANTOS, 2003, p. 258)

“O conceito de saturação aparece ligado a outra questão essencial que se coloca a qualquer investigador sempre que pretender recorrer ao grupo de discussão – o conceito de representatividade” (SANTOS, 2003, p. 258).

Gallejo (2001) afirma que o conceito de representatividade se relaciona com outro conceito, o de “intercambiabilidade”. O autor sublinha que a comprovação da representatividade de um grupo de discussão vem pela via do que é dito e da saturação do que é dito, constituindo a saturação a “fonte interna de

representatividade do grupo de discussão. (GALLEJO, 2001, p. 114, apud, SANTOS, 2003, p. 258)

Segundo Weller (2006) os grupos de discussão passaram a ser utilizados na pesquisa social empírica pelos integrantes da Escola de Frankfurt a partir da década de 1950, mas, somente no final da década de 1970, é que esse procedimento recebeu um tratamento ou pano de fundo teórico-metodológico, – ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia –, caracterizando-se, dessa forma, como um método e não apenas como uma técnica de pesquisa de opiniões.

Portanto, os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramático, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema. (WELLER, 2006, p. 247).

4 ANÁLISES

4.1 Perfil dos professores envolvidos na pesquisa

Procurando caracterizar o grupo de professores envolvidos na pesquisa, apresentamos dados a seguir. O grupo pode ser considerado homogêneo em relação ao gênero, sendo dez professores do sexo feminino e sete do sexo masculino. Em relação ao tempo de experiência como docente foi apurado um período compreendido entre 1972 a 2005, sendo cinco com mais de vinte anos, oito de onze a vinte anos e quatro até dez anos. Deste total somente três disseram exercerem outra atividade profissional além da docente.

Com relação à procedência da formação inicial nove professores freqüentaram Ensino Superior mantido pelo poder público UNESP (campus de Assis e de Presidente Prudente) e oito mantidos por entidades particulares o que demonstra um equilíbrio. Os docentes estão assim distribuídos nas diversas áreas de conhecimento de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: sete em Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna: Inglês), seis em Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática) e quatro em Ciências Humanas (História e Geografia). Desse total somente três cursaram pós-graduação *latu-sensu*.

Nos últimos cinco anos, doze professores participaram de cursos de formação continuada sendo que o maior interesse ficou com os temas ligados ao enriquecimento curricular (11) seguindo-se os de formação pedagógica (8), informática e novas tecnologias (7) e outros tipos de cursos (3).

Inquiridos se o magistério tinha sido sua primeira opção profissional, seis docentes responderam que sim e onze que não, apontando os mais diversos motivos, destacando-se a falta de recursos para freqüentar outro tipo de curso, pouca opção nas cidades onde moravam e dificuldades financeiras para se deslocarem para um grande centro e cursarem um outro curso pretendido.

Com relação à possibilidade de mudarem de profissão a maioria respondeu que não tem essa intenção (12), mas se demonstraram desanimados com a carga horária e, mormente com a crescente desvalorização da profissão por parte dos alunos, comunidade, a sociedade como um todo. Os que declararam intenção de deixar a profissão (5) justificaram que o magistério é um desafio muito estafante e, quando a dedicação é grande, a cobrança de

resultados é ainda maior, tanto por parte dos alunos como do próprio professor e por isso está cada vez mais difícil ensinar.

Marques (2000) refletindo sobre a escola na realização de suas funções coloca que ela torna-se viva na mediação da docência em sala de aula, onde uma turma de alunos e uma equipe de professores fazem-se sujeitos/atores de seu ensinar e de seu aprender.

Embora os alunos não tenham sido ouvidos, foi possível perceber essa vivência por meio da análise dos questionários.

É importante, portanto conhecer a trajetória destes docentes desde sua formação, o início da sua carreira profissional, as circunstâncias vividas e, sobretudo a sua história na instituição escolar com as dificuldades e apoios recebidos, pois:

[...] os professores vão à sala de aula como portadores de preocupações, interesses e responsabilidades sociais de sua categoria profissional e de sua equipe de atuação conjugada e não se relacionam isoladamente com cada aluno, mas na sua qualidade de membros do corpo docente da escola perante a turma de alunos, além de serem indivíduos social e politicamente situados. (MARQUES, 1992, p. 147).

Ao serem questionados e entrevistados⁷, os professores demonstraram, pela autenticidade das respostas, desejo de melhorar a cada dia para realizar com responsabilidade seu trabalho no espaço escolar. Segundo Marques (2000, p. 154) “A docência competente somente se configura na prática persistentemente inquirida pela reflexão pessoal e pelo discurso argumentativo na comunidade da profissão de forma a tornar-se práxis de vida”.

O momento para parar e responder ao questionário foi oportunidade para os professores inquirirem de si mesmos essa reflexão mencionada por Marques. Passamos a apresentar alguns dados obtidos por meio do questionário e entrevista semi-estruturada realizada com os sujeitos da pesquisa, destacando principalmente a trajetória profissional e a imagem que cada um faz de si mesmo como professor.

A **professora 1 – (P 1)** foi sempre aluna de escola pública. Fez o segundo grau com habilitação em magistério e posteriormente graduou-se na UNESP, Campus de Assis. Trabalhou em escolas particulares e públicas no Estado do Paraná, prestando concurso para a rede pública paulista e ingressando na escola pesquisada no em 2000. Teve

7. Os questionários foram aplicados no início de 2006 no período do planejamento inicial e as entrevistas foram realizadas no segundo trimestre de 2007. As duas formas possuíam perguntas sobre a trajetória profissional dos docentes.

dificuldades no início da carreira principalmente com a adequação do conteúdo. Com relação a sua imagem como professora quer sempre melhorar.

Atuando na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, considera que está percorrendo um caminho que exige muito do professor e faz a seguinte observação:

As pessoas mudam muito, as tecnologias vêm aí, mudam também as pessoas. A informação muda as pessoas, então o professor na sala de aula também tem que acompanhar essa evolução, ele também tem que melhorar, ele também tem que se profissionalizar mais. (P 1)

Atuando também na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, a **professora 2 – (P 2)** iniciou sua carreira profissional em 1988. Quando iniciou sua graduação, pensou em cursar Letras porque gostava de línguas e se encantou com a docência. Sentiu e sente muita dificuldade com relação à falta de material didático na rede pública do Estado de São Paulo, mas considera que isso possa ser até um desafio para os professores de línguas estrangeiras, porque aprendem a usar a criatividade. Considera que a escola colabora sempre que solicitada e com relação a sua imagem quer sempre melhorar. Sente que é uma boa profissional, competente e procura cumprir com seus deveres na escola. “Eu ainda não estou fazendo como gostaria. [...] Mas eu ainda tenho vontade de fazer muito mais”.

A **professora 3 (P 3)** que atua na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, admite que não está satisfeita com o seu trabalho e não se sente estimulada por parte dos governantes em razão da crescente desvalorização da profissão, o que considera acontecer também por parte dos alunos, da comunidade e da sociedade como um todo. Alguns anos após concluir sua graduação em matemática na UNESP, Campus de Presidente Prudente, prestou o concurso e foi aprovada, iniciando sua carreira em 2000. Gosta muito da escola, mas considera que a formação inicial não a preparou para a profissão. “Você sai da universidade achando que você tem que ensinar conteúdo e vamos embora, e na hora que você chega aqui a realidade é completamente diferente”.

A professora também destaca a mudança de postura existente com relação aos alunos e a diferença que considera existir entre as redes particular e pública. Antes de ingressar prestou serviços numa escola particular e observa o seguinte:

Você pode ser dois professores pra conseguir trabalhar na sala de aula: ou você é rigoroso, que não deixa o aluno nem respirar, ou você se torna uma pessoa mais

maleável. [...] Se ele tem dificuldades, tem de aprender a respeitar as dificuldades dele. [...] Eu achei mais interessante trabalhar no estado do que no particular. São duas realidades que eu não acho que sejam diferentes, mas a maneira como você tem que trabalhar é diferente. (P 3)

Da área de Ciências Humanas a **professora 4 (P 4)** também iniciou sua carreira depois que foi aprovada em concurso público em 2001 e se considera uma pessoa democrática, aberta ao diálogo e que valoriza o aluno. Coursou Letras na UNESP Campus de Assis e, recentemente, frequentou outro curso numa universidade também pública em Presidente Prudente. Inicialmente trabalhou em outras cidades e na sua primeira escola como titular de cargo efetivo teve uma experiência que confessa desagradável porque foi obrigada a alterar resultados de avaliação por imposição da direção que não aceitava resultados negativos. Veio, por remoção, para a escola atual em 2003 e diz que gostou muito, citando o fato de a mesma trabalhar com salas- ambiente onde pode deixar os livros, mapas e outros materiais na própria classe onde trabalha. Por outro lado, por esse motivo coloca que uma das dificuldades encontradas foi a falta de orientação por parte dos gestores e integração entre os professores da área embora alguns professores mesmo de áreas diferentes tenham procurado ajuda-la e apoiá-la.

O **professor 5 (P 5)**, da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias é um dos que estão a mais tempo na escola. Frequentou uma faculdade particular, concluindo o curso em 1977, iniciando sua carreira profissional em 1978. Ficou somente um ano em outra escola, removendo-se e permanecendo na escola pesquisada até o presente ano. Confessa que trabalhou com diversos diretores, mas que todos tiveram o mesmo objetivo, que é a comunidade escolar. Pôde acompanhar a transformação de muitos jovens que hoje ocupam cargos importantes em diversos setores da vida profissional como gerentes de banco, gerentes do comércio e diretores de indústria, muitos cursaram o nível superior e ingressaram no mercado de trabalho. Considera, porém, que atualmente os alunos não têm o mesmo interesse. A maioria se contenta em somente concluir o Ensino Médio. Atribui isso a mudanças no sistema de profissionalização.

Relata também que, quando a escola recebia alunos do antigo curso primário (atualmente ensino fundamental, 1ª a 4ª série), a clientela era muito pobre. A escola até fazia campanhas para os alunos que muitas vezes nem tinham roupas e calçados.

Outro aspecto destacado pelo professor é que os pais apoiavam muito e tinham mais interesse na educação dos filhos comparecendo nas reuniões de pais onde a

presença geralmente era maciça. Atualmente considera que estão mais “largados”, mais desinteressados.

Com vinte e cinco anos de serviço no magistério, portanto próxima da aposentadoria, a **professora 6 (P 6)**, da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias se considera uma professora séria e comprometida e que gosta muito do que faz. Cursou a Faculdade de Ciências Físicas e Biológicas da UNESP – Campus de Presidente Prudente, concluindo em 1981 e começou a lecionar ainda quando estudava. Depois de passar por algumas escolas, iniciou sua carreira profissional na escola *lócus* da pesquisa, mas depois que se efetivou passou por outras escolas até retornar definitivamente em 1989. Considera que, no início da carreira era muito exigente e que cobrava demais provocando até revolta nos alunos, mas, com o tempo, foi se adequando e encontrando o equilíbrio. Considera também que muitos diretores marcaram sua vida profissional, principalmente uma das primeiras diretoras que apoiou seu trabalho e proporcionou-lhe um clima de muito diálogo. Sente falta disso nos dias de hoje, quando observa muitos professores iniciantes não receberem o devido apoio no início da sua carreira profissional.

A **professora 7 (P 7)** iniciou sua carreira em 1985, ainda cursando o segundo ano de matemática na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). “Isso foi uma experiência interessante porque foi como aprender lidar com os alunos e motivá-los” (P 7).

Da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ingressou na escola pesquisada em 1999, efetivando-se no ano seguinte. Procura o diálogo com os alunos e trabalhar a auto-estima deles, mostrando a importância de se ter um objetivo. Muitas vezes tem a sensação de estar trabalhando sozinha porque tenta fazer um trabalho diferenciado e nem sempre as pessoas percebem isso. Acha que, às vezes, é mal interpretada pelo grupo notadamente quando se empenha em atividades diferenciadas, que extrapolam o espaço da sala de aula. Atualmente está tentando diminuir sua participação, suas iniciativas e considera isso uma coisa difícil e dolorida. Diz o seguinte com relação ao que chama de pouco compromisso com o aluno:

Estamos todos aqui pra tentar o que? Fazer com que a aprendizagem seja melhor, em função do nosso aluno, que tudo corra melhor pra ele. E parece que esse objetivo é meio tolhido nessa escola. Sinceramente eu sinto isso. Muita gente gosta de quanto menos serviço, melhor. (P 7)

Com uma experiência diferente da maioria, a **professora 8 (P 8)**, também da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e iniciou como professora no primeiro

ano do magistério em razão da falta de docentes numa pequena cidade do Estado do Paraná, na década de 1980. Fez sua graduação na UNOESTE e ingressou no serviço público estadual paulista em 2000, escolhendo a escola *lócus* da pesquisa por ser próxima de sua residência. Acha que tem melhorado muito e que já foi muito mais enérgica e radical, com dificuldades para descer até o aluno, mas a convivência com alunos do ensino fundamental ajudou a enxergar o que é necessário para eles.

Tem que respeitar as diferenças porque os alunos são diferentes uns dos outros. Diferentes não só no sentido de classes sociais, de deficiências, mas de limites de aprendizagem, eles são diferentes. Você tem que saber respeitar isso. E tem que ter diálogo com os alunos. Tem que conseguir conversar, ouvir. (P 8)

O **professor 9 (P 9)** iniciou sua carreira em 1987, mas está na escola desde 1997. Também frequentou a Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP de Presidente Prudente cursando Pedagogia numa faculdade particular. Considera que veio para a escola atual por causa da reestruturação do sistema de ensino, ocorrido em 1995 na rede pública paulista, senão não teria vindo. Da área de Ciências Humanas tem uma imagem de professor exigente que se preocupa que o aluno estude. Considera que a família e a sociedade desvalorizam a escola o que gera um desinteresse muito grande da maioria dos alunos, embora existam exceções.

Da área de Ciências da Natureza, o **professor 10 (P 10)** iniciou no magistério em 1994, quando ainda cursava a faculdade na UNOESTE. Veio por remoção para a escola atual em 2000 e considera a escola como uma das melhores que conheceu, e o diz com parâmetro para isso, pois atua em outras escolas rede estadual paulista também. Considera que poderia ser melhor como professor, mas o que falta é tempo porque, muitas vezes, o professor tem que buscar em outros serviços uma melhor remuneração para poder viver. Citou que os professores comentam a falta de contato e de tempo para conversar sobre as dificuldades encontradas na sala de aula e que gostariam que os espaços reservados para esse fim fossem ampliados.

Tendo a imagem de professor dedicado e preocupado com o aprendizado e a formação do aluno, o **professor 11 (P 11)** atuou em outras atividades antes de ingressar no magistério, enquanto cursou História na UNESP de Assis. Iniciou seu trabalho na escola em 1988 e atua na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. A indisciplina e o desinteresse dos alunos são, em sua opinião, as dificuldades mais graves que enfrenta. Destacou que

procura pesquisar metodologias para fazer os alunos o entenderem e ter mais interesse. Tem vontade de fazer uma pós-graduação e sempre que possível participa de palestras e cursos rápidos. Também faz uma crítica à formação inicial, relatando que teve muitas dificuldades no início da carreira:

[...] eles ensinam mais pra formar pesquisadores. Não é para formar professores. E o que aconteceu? Eu saí de lá cheio de teorias, cheio de conhecimentos teóricos profundos, mas dar aulas mesmo, tive que aprender tudo sozinho. Tive que aprender tudo na prática, nos erros, acertos, muitas bobagens a gente faz, muitos erros, mas vai aprendendo. (P 11)

A **professora 12 (P 12)** da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias fez seu curso superior na Instituição Toledo de Ensino de Presidente Prudente sendo a última turma do extinto curso de Letras que a faculdade manteve até a década de 1970. Considera que é um pouco limitada devido aos compromissos familiares, mas que se realiza na profissão, procurando experiências inovadoras. Iniciou no magistério em 1982 e em 1991 veio, por remoção, para a escola pesquisada. Lembra que, nessa época, os professores tinham uma linha dura com os alunos. Também destacou que alguns diretores com quem conviveu se limitavam a cumprir a obrigação, não vestindo a camisa da escola. Com relação aos colegas, considera muito difícil trabalhar a interdisciplinaridade e com relação aos alunos o domínio da classe, talvez pelo seu volume da voz, sente-se impedida de realizar o trabalho que gostaria.

Considerando-se exigente e muito crítica em relação a si mesma, a **professora 13 (P 13)** da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, cursou Matemática na UNESP, Campus de Presidente Prudente e iniciou sua carreira profissional em 1982. Exerce uma outra profissão ligada à saúde, dividindo seu tempo com o magistério. Chegou por remoção em 2002 à escola atual. Aponta as turmas muito grandes e falantes como uma dificuldade, pois seu tom de voz é baixo e para ser bem ouvida seria necessário muito silêncio. Aponta a necessidade de muito diálogo com os alunos. “Às vezes a gente nem tem como dar tanta atenção ao aluno. Às vezes a gente está preocupada em passar o conteúdo, e vira aquela mistura toda de amizade”.

Da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, a **professora 14 (P 14)** acha que precisa melhorar muito e mais no sentido emocional. Graduada em Letras pela UNESP, Campus de Assis, trabalhou numa escola padrão onde o diretor escolhia os

professores e teve que se dedicar muito para ser aceita, mas considera que continua se dedicando. Acha que falta um incentivo da família, faltam objetivos:

Eu percebo que eles não têm aquela ambição que geralmente todo jovem tem. Ter um trabalho, ser alguém importante. Eu sinto que a auto-estima deles é um pouco abalada. (P 14)

Chegando à escola atual em 2002 aponta que teve dificuldades de adaptação com os colegas. “Faltam momentos para conversar com outros professores, trocar idéias, aproveitar melhor o HTPC8 para sua real finalidade”.

Também da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, o **professor 15 (P 15)** depois de concluir a graduação em Letras na UNESP, Campus de Assis, aventurou-se por outro estado no início de sua carreira profissional. Sempre se preocupou com sua formação profissional, freqüentando diversos cursos de formação, pós-graduação *latu sensu*, congressos, seminários e outros. Tem uma crítica ao ensino superior, considerando que os cursos de formação estão muito longe da realidade do professor em sala de aula: “A gente estuda alguns teóricos, mas quando a gente vai colocar em prática alguns conceitos, é impossível colocar. São muito complexos, muito difíceis” (P15).

Iniciando seu trabalho na escola pesquisada em 1993, considera-se um professor *legal* e extremamente profissional. Procura manter-se informado em todos os sentidos por meio de leituras de jornais, revistas e livros da sua área. Considera que a escola pública hoje tem muitos recursos e que o professor deve estar disposto a utilizá-los.

O **professor 16 (P 16)** é dentre os professores da escola pesquisada, um dos que tem mais tempo no magistério público. Coursou Letras na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Ministro Tarso Dutra, em Dracena e, posteriormente, mais dois cursos superiores. Já poderia estar aposentado, mas gosta da sua profissão e procura realizar seu trabalho da melhor maneira. Da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias iniciou suas atividades no magistério em 1972 e, na escola atual, em 1992. Lembra atuações de diretores que procuravam ouvir os professores principalmente nas HTPC procurando orientá-los nas situações de conflito e também na construção da cidadania dos alunos. Relata a atuação de uma diretora que considera exemplar:

[...] ela estava sempre presente e procurava ouvir os professores, as dificuldades encontradas por cada um e nessas dificuldades apontadas por cada um ela ia apontando os itens num tipo de questionário e o que o professor estava desenvolvendo com a classe e então, às vezes ela apontava sugestões pra haver uma melhora no dia a dia. (P 16)

Observa que nos dias atuais embora a diretoria de ensino promova muitos cursos não consegue ver os resultados satisfatórios no cotidiano escolar.

Relatando que o magistério não era a sua opção profissional, o **professor 17 (P 17)**, que cursou Geografia na UNESP de Presidente Prudente e ingressou no magistério em 1994, ficou surpreso com o fato de conseguir se remover para a escola atual em 1996. Da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias procura ser um bom professor se esforçando para agradar pedagogicamente: “Saber sempre o suficiente para não deixar nunca uma pergunta sem resposta”.

O professor observa que desde que ingressou, o maior desafio é conseguir fazer o aluno aprender mesmo. “É o principal objetivo da gente dentro da sala de aula”

Nessas falas dos professores, ficam evidenciadas algumas aspirações principalmente no que se refere ao diálogo com seus pares para troca de idéias sobre as dificuldades que ocorrem no cotidiano escolar e a garantia desses espaços principalmente nas HTPC. Sentem falta do trabalho coletivo e da falta de autonomia na escola.

Isso nos leva a refletir sobre a importância destas falas para o aperfeiçoamento do espaço escolar como lugar da construção de relações de cidadania entre todos os que nele estão inseridos. Mesmo quando falam de certa falta de interesse dos alunos, de objetivos de todo o grupo e sobretudo do apoio dos pais, a esperança de que essa situação mude fica evidenciada.

As considerações feitas por Di Giorgi (2004) nos levam a crer nessa perspectiva da possibilidade de que mudanças possam ocorrer diante das dificuldades que se apresentam:

As condições subjetivas atuais dos professores da escola pública são muito ruins. Há certamente diversos fatores para este estado tenso, às vezes exasperado, em que se encontra a maioria dos professores da escola pública, boa parte deles muitas vezes à beira da depressão. Mas acredito que o principal fator seja, crescentemente, eles se perceberem fazendo um trabalho que, cada vez mais, carece de sentido. As reações a isto em geral são defensivas e, na grande maioria dos casos, a escola rejeita qualquer ampliação de suas funções. “Já temos problemas demais por aqui” – é a resposta mais comum. No entanto, dialeticamente, talvez a situação de extrema insatisfação

possa também ser um importante ponto de partida para a aceitação de mudanças radicais (DI GIORGI, 2004, p. 153).

Um dos caminhos para que ocorram mudanças radicais no interior da escola poderá ser a construção e implementação do projeto pedagógico.

O projeto pedagógico é exigência tanto da política estadual quanto da política nacional da educação, colocado como instrumento de autonomia da escola, isto é, contribuindo para a construção de sua identidade. Percebemos a importância da realização de estudos que visem a uma melhor compreensão do processo de elaboração e implantação deste documento nas escolas públicas compreendendo que estes estudos são relevantes, contribuindo para a construção de uma escola pública autônoma, democrática e de qualidade e procurando atender aos interesses da comunidade escolar e do povo brasileiro.

Não temos dúvidas que são muitas as dificuldades apresentadas pelos professores, como pudemos constatar quando narram sua trajetória profissional e que necessitam ultrapassar a barreira de como foram ensinados para adotar uma postura diferente diante deste novo perfil dos alunos para atender suas necessidades educacionais.

4.2 Os professores e o projeto pedagógico – análise dos questionários

Pela participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. (LIBÂNEO, 2003, p. 23).

A participação dos professores na gestão escolar não é algo fácil de ser alcançado e não pode ser garantido apenas por determinação legal, tendo em vista a tradição autoritária da sociedade brasileira. A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático é um caminho que se faz no cotidiano e só se solidificará a partir da transformação da prática das pessoas.

A elaboração do projeto pedagógico é um momento de aprendizado democrático à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar participam dela, tendo responsabilidade em seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas dos rumos que a escola irá tomar. Constitui-se, assim, como um exercício participativo do processo decisório escolar, proporcionando a vivência democrática necessária

à participação social e ao exercício da cidadania. Podemos considerar que possíveis acertos ou erros não serão de responsabilidade dos gestores, mas do todo que será responsável por construir o caráter público da escola estatal, no sentido de atender aos interesses daquela comunidade escolar (MARQUES, 2000).

Considerando-se que o documento deve expressar como o coletivo entende os pressupostos políticos epistemológicos e gerenciais concernentes à organização do cotidiano escolar, os professores foram questionados sobre como definem e qual o objetivo/papel do projeto pedagógico.

Para uma melhor compreensão, dividimos as colocações dos professores em grupos.

Neste primeiro segmento extraímos a preocupação com os objetivos da escola e com a formação do corpo discente. A instituição escolar estaria se organizando para proporcionar um ensino de qualidade delineando metas a atingir.

É o direcionamento filosófico que a escola pretende ter como objetivo. Como exemplo nossa escola tem como missão a valorização da cultura, da prática solidária e do relacionamento social. O objetivo é a melhoria do ensino-aprendizagem para os discentes. (P 1)

É um projeto que a escola junto com seu grupo de profissionais define para ser trabalhado durante um período. O objetivo é sempre a melhoria do ensino visando sempre o aluno, o ambiente de trabalho, a união entre os membros da equipe e o bom funcionamento da escola. (P 2)

É um projeto elaborado pela instituição, que almeja o melhor desempenho desta, dentro de suas funções. Estabelece metas reais que a escola está condicionada e preparada para dar aos alunos um ensino de qualidade. (P 3)
É o conjunto de normas norteadoras para o exercício. É para unir todas as disciplinas e tornar o ensino unido num ideal para todos. (P 5)

É o que escola, juntamente com corpo docente e administrativo desenvolve com metodologias eficientes para que o aluno (objeto de atenção) esteja preparado para a cidadania. Preparar o aluno para o mundo do trabalho e para o bom convívio em sociedade. (P 6)

Conjunto de ações, metas para atender de forma ampla e completa, a formação ideal da clientela e envolvimento da população. O objetivo deveria ser pensar no aluno como prioridade e ter ações que de fato, levasse à mudanças no processo ensino-aprendizagem. Como alguns problemas são estruturais, o Projeto Pedagógico de qualquer escola não dá conta de ser realizado no todo. (P 8)

Documento que é composto por propostas, metas, ações, planejamentos e regimento em que se baseiam as atividades escolares. Ele norteia as ações pedagógicas/administrativas da escola e a relação com a comunidade. O que interfere no processo ensino-aprendizagem. (P 9)

É o condutor mestre de uma unidade escolar no tocante à vida dos que nela freqüentam. Todos os projetos individuais ou coletivos devem se sustentar no

projeto para que as propostas sejam uniformes e homogêneas a fim de alcançarem a finalidade maior de informar e formar para a cidadania. (P 12)

É a proposta que a escola tem em relação à maneira como a educação deve ser direcionada. Nortear a escola para melhorar o ensino de nossos alunos. (P 14)

Projeto político-pedagógico é um conjunto de ações que norteiam a proposta pedagógica de uma escola. Nele devem estar claros os objetivos e procedimentos da prática pedagógica de cada um da instituição de ensino. Tem por objetivo nortear todos os trabalhos numa instituição de ensino. (P 15)

O projeto pedagógico é apresentado como elemento fundamental da escola, comparado como a espinha dorsal, mas que tem de ser vivenciado pelo grupo levando a criação de uma identidade própria. Os seguintes professores expressam essa intenção em seus depoimentos.

É a espinha dorsal de uma escola, o que a mantém de pé. A sua filosofia, o seu currículo. Apresenta as diretrizes, filosofia, a concepção, a visão de mundo da escola (comunidade escolar). Apresenta o seu currículo. Só tem fundamento se realmente for colocado em prática. Não pode ser apenas um documento guardado no armário. (P 4)

Uma ação intencionada com um sentido definido. Planejar seu trabalho com a finalidade de constituir uma identidade. Planejar e fazer construir, realizar o que se quer da escola. (P 7)

É a linha mestra da escola. Seus objetivos gerais. A ele estão ligados todos os projetos, planos de ensino, metodologias diversas e objetivos a atingir em cada disciplina e ação. Seu objetivo é dar uma diretriz, uma filosofia às ações, projetos e objetivos educacionais da escola. (P 11)

Projeto político-pedagógico é concebido como instrumento teórico-pedagógico que a escola elabora de forma participativa com a finalidade de apontar ou indicar a direção que vai percorrer para realizar sua função educativa. É o instrumento que mostra a intenção da escola como instituição. É o que confere a identidade à escola e precisa ser construído coletivamente permitindo que os atores expressem suas concepções (de sociedade, escola, relação ensino-aprendizagem, avaliação), mostrando-se democrático, abrangente e flexível. (P 16)

É um documento onde se estrutura como a escola se reflete e conseqüentemente como se projeta em sua prática cotidiana. É a “espinha dorsal” de como é a escola. O principal objetivo é permitir uma unidade de ação pedagógica para todos os envolvidos na unidade escolar. (P 17)

Os dois depoimentos que se seguem se referem à utilização de meios para que o projeto pedagógico possa realmente acontecer, sejam recursos humanos ou financeiros.

É uma inserção de todos os meios necessários dentro da escola para chegar a um objetivo definido na sociedade. Que todos trabalhem de uma mesma maneira, uma mesmo caminho. (P 10)

É um projeto voltado para aplicação de recursos públicos em benefício da sociedade. O governo analisa a qualidade do ensino e se as práticas adotadas estão dando resultado em termos de indicadores. (P 13)

Podemos extrair dos depoimentos acima a preocupação com o aspecto da organização da escola, o que, sem dúvida, é uma das funções do projeto pedagógico, viabilizando, assim, seu bom desempenho. Esse aspecto organizacional na visão desses professores levaria ao bom desenvolvimento das atividades com os alunos e também com a comunidade.

Questionados sobre o conhecimento do projeto pedagógico da escola, dezesseis responderam que conhecem. Com relação à participação na construção do projeto pedagógico, quatorze professores responderam que participaram, mas que essa participação não foi intensa e que a participação de toda a comunidade escolar foi mínima. Alguns demonstraram a necessidade de compreendê-lo como um todo uma vez que possuem uma visão fragmentada do documento. Sobre a possibilidade de uma possível interferência na construção do projeto pedagógico da escola algumas sugestões foram apresentadas. Ações que integrem efetivamente todas as disciplinas e uma integração maior entre os membros da escola e comunidade para que juntos possam trocar mais idéias no sentido de trabalhar a questão da cidadania. Também que o projeto não é apenas uma obrigação legal que a escola deva atender, mas uma conquista que revela o seu poder de organização, procurando cada vez mais ter autonomia em suas decisões e o desejo manifestado por uma grande maioria de que todos se empenhassem para que os objetivos do projeto fossem alcançados.

Com relação ao envolvimento dos professores na construção do projeto pedagógico as opiniões são diversas. Uma parcela de seis professores considerou que não houve entusiasmo ou vontade de participação, sendo o tempo para participação/discussão mal aproveitado, ocorrendo um envolvimento descontínuo sem uma participação ativa e com empenho. Já outros onze professores consideraram que ocorreu um envolvimento positivo quando todos buscaram uma sintonia educacional verificando-se a preocupação de todos com a aprendizagem e a construção do conhecimento. Eles acreditam que esse envolvimento deveria ser melhor e que se a direção e coordenação pedagógica estabelecessem critérios de acompanhamento teriam propostas de ensino mais comprometidas. Outra situação colocada por quase todos os professores participantes da pesquisa foi a participação marcante dos docentes efetivos na construção e elaboração do projeto pedagógico, talvez pelo fato de estarem mais presentes na escola. Os demais professores, talvez pela rotatividade, ficaram com um envolvimento prejudicado. .

Na introdução do projeto pedagógico – 2005 da escola pesquisada, (p. 4) fica clara a intenção da finalidade do projeto em buscar autonomia para a reelaboração do trabalho pedagógico, dando possibilidade de repensar o compromisso político do grupo com a educação.

Como linha norteadora do trabalho da escola, o projeto pedagógico tem por objetivo atender à clientela, garantindo o acesso aos conhecimentos cientificamente elaborados e historicamente acumulados, com intuito de desenvolver a consciência crítica, através da compreensão dos mecanismos de dominação e produção das desigualdades sociais, a participação lúcida da classe trabalhadora na sociedade, buscando transformá-la, proporcionando assim, a real democratização do ensino.

Ao colocar os objetivos da instituição (p. 8) fica clara a intenção de colocar o papel social que é fundamental da educação tomando como referência a LDBEN 9.394/96:

- o desenvolvimento de um trabalho voltado ao atendimento da população, independente de cor, credo, nível social, raça e sexo;
- a preocupação em continuar o processo de letramento;
- proporcionar uma formação crítica, democrática, social e solidária; e a priorização ao aluno de uma formação onde gradativamente possa se perceber como agente do processo da construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade.

Quando os professores foram questionados, de acordo com os comentários que tinham ouvido e sua experiência profissional, se o projeto pedagógico da escola estava cumprindo seu papel de acordo com os objetivos propostos, onze professores concordaram que sim, e seis responderam que isso tem ocorrido parcialmente. “Acredito que ainda falta na escola um trabalho integrado entre as disciplinas e uma maior solidariedade entre os professores”. (P 4)

O envolvimento do coletivo é mencionado por este professor:

De acordo com que “ouvi” tenho a impressão de que não acredito que para o projeto ser concretamente “político-pedagógico” o envolvimento real, efetivo, se não de todos, mas da maioria é essencial, já que o projeto político-pedagógico deve necessariamente permear a “práxis” (ação-reflexão) educativa na unidade escolar. (P 17)

Mesmo atingindo parcialmente seus objetivos, a escola apresenta falha no tratamento das diferenças do seu corpo discente:

Diante dos limites apresentados por nossa clientela (heterogênea socialmente e com desigualdade nos níveis de aprendizagem), a escola tem atingido seus objetivos. Basta verificar os resultados obtidos por ex-alunos dentro da sociedade. Mas cabe ressaltar também que muitas vezes se apresenta com uma face excludente por não conseguir tratar com as diferenças trazidas pelos alunos. (P 9)

A observação deste professor sintetiza a idéia de alguns professores sobre a necessidade de avaliação constante dos objetivos propostos e da sua real concretização:

Como todo projeto, alguns objetivos são atingidos, outros não. De modo geral, temos conseguido atingir nossos propósitos. Nossas ações estão direcionadas para atingir os objetivos, porém nem sempre isso acontece. Compete a todos avaliar e pontuar os porquês de não atingirmos o que propomos no início do ano letivo e estabelecermos novas metas e objetivos. (P 15)

Outros criticaram a atuação dos gestores principalmente com relação ao atendimento aos alunos, destacando a necessidade da escola como um todo vivenciar os objetivos propostos:

Visto que se tratando de uma unidade pública, muitos não o assimilam e o concretizam no dia a dia. Exemplo – tomei conhecimento por várias vezes que alunos foram mal atendidos por parte do gestor da escola. É necessário falar e concretizar – agir de acordo com a fala bonita. (P 12)

Outro professor evidencia a questão da rotatividade dos professores e também falta de liderança como dificuldades para a escola cumprir o seu papel:

Em alguns casos por conta da rotatividade de professores (os não efetivos). Em outros casos, por falta de liderança, valorização de prioridades e descompromisso de profissionais (tanto de funcionários como de docentes). (P 8)

A instituição apresenta como princípio básico de sua filosofia educacional a valorização da cultura, da prática solidária e do relacionamento social. Os professores foram consultados para sabermos se a escola tem cumprido o que se propõe e seis professores consideram que sim, sete professores justificam que isso tem acontecido parcialmente e quatro professores responderam que não. Diversos fatores foram apresentados pelo grupo como causas para o não cumprimento.

Alguns professores apontaram que os resultados dependem de muitos fatores que fogem da alçada dos professores e direção e que a escola tem se esforçado ao máximo, tendo em vista o bom relacionamento com a sociedade em que ela está inserida e com a qualidade de ensino oferecida aos seus alunos (P 3 e P 11).

Um professor se expressa da seguinte forma se referindo a possibilidade de melhoria na vivência da filosofia educacional:

Estamos caminhando para isso, mas acho que a escola pode construir outros conceitos de qualidade de ensino à medida que todos realmente se responsabilizarem pelas suas ações, numa prática de vivência democrática. (P 7).

Vários professores enfatizaram a falta de trabalho coletivo na escola, reconhecem o esforço de toda a equipe escolar, mas apesar dele, percebem resistência, sobretudo por parte das famílias em colaborar na formação educacional dos filhos (P 1, P 8 e P 16).

A possibilidade de avançar no cumprimento da filosofia da escola fica expressa na seguinte fala:

Precisamos ter mais atividades que envolvessem as questões sociais e fossemos de fato solidários. Alunos, professores, direção e funcionários, poderiam ser mais gentis e criar um clima mais agradável àqueles que nos visitam. (P 6)

Percebemos, nesse primeiro levantamento, que os aspectos ligados à falta de envolvimento real e efetivo da maioria dos professores têm levado ao descompromisso do grupo, bem como a falta de trabalho coletivo gerada pela atuação dos gestores que não cumprem integralmente as propostas do projeto e que falham na liderança. Isso nos permite uma aproximação da representação social que o professor tem sobre as características necessárias para uma equipe cumprir uma tarefa, atingindo objetivos e modificando ações.

4.3 A idealização do projeto pedagógico – análise das entrevistas

A entrevista semi-estruturada foi realizada com o objetivo de coletar informações, partindo do objetivo central da pesquisa que é identificar as representações construídas pelos professores sobre o projeto pedagógico. Procuramos oferecer aos interlocutores (sujeitos da pesquisa) a oportunidade de refletir sobre si mesmos, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertencem (DUARTE, 2004, p. 220). Realizadas com os dezessete professores envolvidos na pesquisa, tais entrevistas foram gravadas e transcritas obedecendo aos seguintes critérios:

1. Trajetória dos professores;
2. Perfil do educador;
3. Sobre o projeto pedagógico no sentido geral e da escola pesquisada abordando também fatores que contribuem e/ou impedem a construção do trabalho coletivo e da autonomia da escola;
4. Condições de implementação do projeto pedagógico no cotidiano escolar;
5. Considerações gerais sobre o projeto pedagógico.

Procuramos motivar os professores a expressarem suas opiniões de maneira tranquila e conscientizando-os da importância da pesquisa para a escola, enfatizando que todos deveriam expressar o que realmente sentiam para, assim, colaborarem com a realização de um bom trabalho, desconsiderando o fato do entrevistador e pesquisador também ser o gestor da escola.

A adesão consciente dos professores participantes, o debruçar-se sobre sua própria prática, a manifestação de seus anseios indicam que os professores percebem as mudanças e desejam mudar a si próprios. É a tendência da escola do século XXI, que assume outras características diferentes da escola do século XX e os professores estão cientes dessas mudanças, mas possuem dificuldades em se adequar a essa nova situação o que poderíamos considerar como um processo normal, e isso fica claro nas falas dos professores entrevistados. Teodoro (2003), ao abordar o pensamento *utópico* diz que os professores dos ensinos fundamental e médio não podem mais ser entendidos como meros tradutores ou difusores de saberes construído por outros.

A preocupação justificada das autoridades político-administrativas com a definição de novos perfis para o exercício profissional da *actividade* docente e com a formação para novas competências, em domínios como as novas tecnologias da informação e de comunicação, a gestão participativa nas comunidades educativas, ou a pedagogia diferenciada, exige um entendimento do professor como um *pesquisador em sala de aula*, capaz de conhecer os alunos (e a comunidade) com que trabalha, de construir estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em *equipa*, de produzir quotidianamente inovação, de mediar o *contacto* crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humanas. (TEODORO, 2003, p. 153).

Os professores, ao serem questionados sobre o que é ser educador, demonstraram preocupação com o desafio de transformar o aluno para que ele seja realmente um cidadão engajado, extrapolando a idéia de somente passar conteúdos, trabalhando a questão da auto-estima e também orientando para a vida com uma proposta de contribuir para que o aluno se abra para novos horizontes e tenha outras expectativas. Recorrendo a Teodoro (2003) para analisar as falas dos docentes, percebemos que nove professores se referem à questão do conhecimento como um dos aspectos mais importantes para ser educador.

Boa formação, dom, estudo constante, se preparar constantemente porque as coisas vão mudando diariamente. Sempre estar se informando e se adequando á realidade. (P 3)

Leio bastante, procuro me informar o máximo possível. Gosto de outras leituras, não só da minha área, mas também de leituras técnicas de outras áreas. Tudo me complementa e me ajuda. (P 11)

É você perceber que no dia a dia, você como professora ou como pessoa também, possibilitou a alguém, não só aprender, mas aprender para si, para a própria vida. (P 12)

Isso é fundamental, porque se você não for tecnicamente bem qualificado, bem qualificado mesmo, você não consegue educar. Você não ensina o que você não sabe. Não dá para o outro o que você não tem. Depois tem que ter uma competência pedagógica muito grande também. (P 17)

Para complementar, Tedesco (2002) declara que, do ponto de vista da educação e dos educadores, poderíamos observar que o mais importante é o consenso em reconhecer que o conhecimento é a variável mais importante na explicação das novas formas de organização social e econômica.

Já se tornou lugar-comum a afirmação de que os recursos fundamentais para a sociedade e as pessoas seriam a informação, o conhecimento e a capacidade para produzi-los e manejá-los. A educação, entendida como a atividade por meio da qual se produz e se distribui o conhecimento, assume, portanto, uma importância historicamente inédita, em pelo menos, dois sentidos diferentes:

a) Do ponto de vista político-social. (...) Os educadores, os cientistas, os intelectuais e todos aqueles que se acham envolvidos na produção e na distribuição de

conhecimentos desempenham um papel muito importante tanto na geração de conflitos como em sua solução.

b) Do ponto de vista dos conteúdos da educação. O impressionante desenvolvimento das tecnologias da informação cria a necessidade de evitar que se produza aquilo que era tão temido por Hannah Arendt: a separação definitiva entre conhecimento e pensamento. As tecnologias atuais possuem uma enorme capacidade de acúmulo e processamento de informação. Esse processo, levado a seu extremo, suporia que fôssemos incapazes de entender, de pensar e de falar daquilo que, no entanto, podemos fazer. (TEDESCO, 2002, p. 20-21).

Tedesco (2002), refletindo sobre o papel da educação na sociedade e em seu desenvolvimento, procura abordar o duplo problema de definir os conhecimentos e as capacidades que a formação do cidadão exige e a forma institucional pela qual esse processo de formação deve ocorrer, quando ele diz que as instituições escolares não criam o conteúdo do processo de socialização, mas, ao contrário, é o conteúdo da socialização, que define o desenho das instituições escolares. “A escola foi criada para transmitir determinadas mensagens, que exigiam uma organização institucional como a que conhecemos” (TEDESCO, 2002, p. 22). Essa preocupação com a mão dupla do conhecimento está presente no discurso de seis professores quando se preocupam em ultrapassar o transmitir conteúdos indo ao encontro do processo de socialização dos alunos quando percebem que isso também é uma função da escola definida em seu projeto pedagógico quando estabelece a prática solidária e do relacionamento social como princípios da sua filosofia.

Os professores apontam que além de propiciar ao aluno conhecimento e tirar dele também conhecimento, devem juntar o conhecimento que ele tem com o do professor para algo que possa servir para a vida dele. Dessa forma procura ajudá-lo.

Infelizmente a gente não tem todo esse aparato pra fazer tudo isso. A formação mesmo, não em questão de conteúdos, mas a formação como pessoa mesmo. Ser uma pessoa mais preparada para entender as dificuldades que ele tem principalmente as de vida. As vivências que eles trazem. (P 14)

Ser educador é conseguir com que as pessoas aprendam. Ser educador não é só dar conteúdo. [...] Eu acho que ser educador é bem mais que você dominar uma disciplina e tentar fazer com que o aluno aprenda aquela disciplina. (P17)

Saber o conteúdo dominá-lo e, sobretudo, ter critérios para a seleção deve estar muito claro e é também condição para a realização de um bom trabalho principalmente com relação à questão da disciplina dos alunos.

Então eu acho que dominar o conteúdo é interessante, é fundamental, e quando você domina o conteúdo, você consegue ter uma classe que presta atenção em você. Se tiver um professor que não domina o conteúdo, aí a classe vira um caos. Acho que aí gera a indisciplina. (P 6)

Domínio do conteúdo. Eu posso ter uma relação muito boa com a classe. Eu posso até gostar de estar ali, mas se não tiver domínio do conteúdo também eu vou ter problemas de ensinar, de fazer o meu trabalho. Tem que ter esse domínio de conteúdo. (P 8)

O interesse geral pelos problemas do aluno assim como ter uma postura de ser amigo parece ser uma descoberta que o professor faz ao longo dos anos, mudando seu rumo e passando, como eles mesmos descrevem, da figura do simplesmente ser professor para realmente ser educador. Na maioria dos depoimentos encontramos sinais dessa transformação e dessa preocupação em contribuir com o crescimento dos alunos em todos os sentidos.

O educador tem de buscar transformar o aluno não só no sentido do conteúdo, mas como ser humano e cidadão. (P 1)

Ser educador! Quando eu comecei a trabalhar como professora, eu achava que era apenas dar conteúdo. Isso pra mim era ser educadora. Mas era ser professor, não era ser educador. Depois eu fui me acostumando com a palavra educador e eu vi que é muito mais amplo do que ser professor, que é o que a gente faz. (P 2)

É ensinar a ser cidadão, a ter responsabilidade, a ter um conteúdo pra si na vida. Saber se virar na vida. (P 5)

Eu acho que além de você estar passando os conteúdos, é também fazer o aluno ser gente. Pesquisar, ser coerente. Ser honesto. Assumir responsabilidades e compromissos diante da vida. Eu acho que esse é o papel do educador. (P 6)

Eu acho que educador é isso: saber trabalhar também a auto-estima. Saber fazer o aluno perceber a sua própria evolução. Conseguir fazer o aluno perceber que as vezes a gente faz diferença, pra uns mais e pra outros menos ou quase nada [...] E ajudar a pensar num futuro, num objetivo. (P 7)

É exatamente aquilo que eu demorei pra aprender. Eu aprendi com o passar do tempo. É você enxergar o aluno como gente, como pessoa. A partir do momento que você consegue enxergar ele como gente, como pessoa, você consegue chegar até ele e ver a capacidade que ele tem, e respeitar o limite dele. (P 8)

Eu acho que educar, além de ensinar, na parte teórica da coisa, é você fazer o aluno aprender pra própria vida. (P 12)

Ser educador é ser orientador da vida. É aquele que pode melhorar a qualidade de vida dos que porventura passarem pela sua vida ou que fizeram parte da história da sua vida. (P 13)

Outras posições indicadas pelos professores dizem respeito ao compromisso com o aluno, ao profissionalismo, responsabilidade e ética profissional. Esses fatores estão presentes em quase todos os depoimentos e manifestam uma preocupação em conjugar esforços para a construção de uma escola de qualidade que respeite o aluno com suas limitações e como pessoa humana provocando um processo de mudança do aluno.

É fundamentalmente respeitar o aluno, o ser humano que é seu educando. Então ele é meu aluno. Ele não é um sem vergonha. Ele não é um pobre. Ele é um ser humano que está lá. E ele é gente. Então eu penso assim. (P 4)

O compromisso é você querer que seu aluno seja o melhor. Eu quero o meu aluno [...] em condição de igualdade com qualquer aluno de escola particular. (P 6)

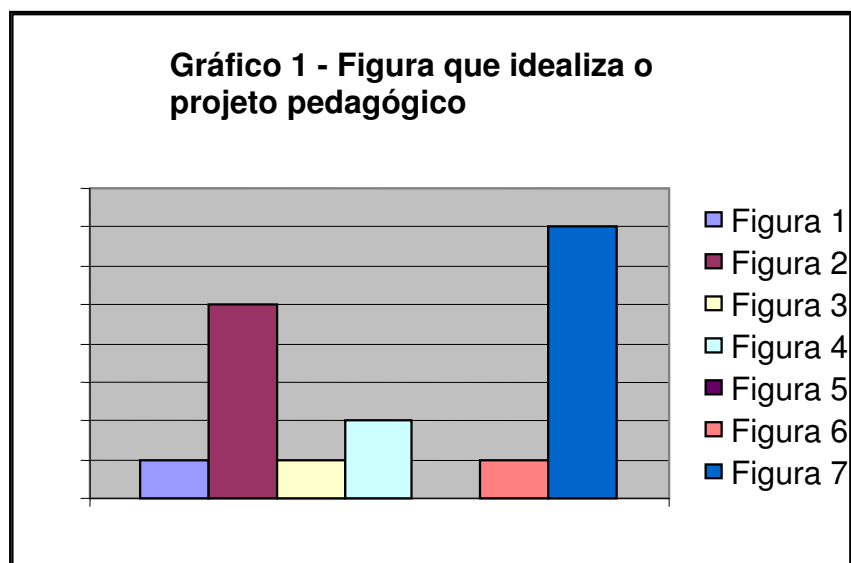
Eu acho que em primeiro lugar o professor tem que ter uma postura decente em termos de respeito. Tem que ter ética. Tem que ter compromisso. [...] Ser transformador. (P 13)

Fazendo uma análise geral de quais aspectos os professores consideram mais importantes para ser educador, percebemos que transparece certa insatisfação com o trabalho realizado gerando certo distanciamento entre o desejado e o que realmente acontece. A competência e o compromisso nos levam ao entendimento que esses aspectos centralizam a compreensão do que seria ser realmente educador, ultrapassando ser somente professor.

Durante a entrevista, também solicitamos aos professores que escolhessem, entre sete figuras apresentadas (Anexo C), uma que idealizasse o projeto pedagógico no sentido geral, e explicassem as razões dessa escolha e, posteriormente, escolhessem outra que idealizasse o projeto pedagógico da escola com a respectiva justificativa.

Considerando-se que as figuras são imagens que produzem discursos que podem retratar as verdades de quem as está produzindo, podemos dizer que é possível interpretar essas imagens segundo o interesse de um determinado grupo.

Segundo Silveira (2007), a metodologia da interpretação das imagens permite avançar nas discussões de vários temas e assuntos. O fundamental é a possibilidade de análise e dialogicidade acerca das diferentes representações sobre os mesmos temas, sobre os discursos que escondem, os equilíbrios que evidenciam, as críticas alternativas e soluções propostas por pessoas e grupos sociais. Tratando-se de representação social de professores é necessário entender como esses atores sociais captam e interpretam o objeto desta pesquisa que é o projeto pedagógico identificando qual a posição ideológica, social em relação ao meio em que eles vivem.



Fonte – Pesquisa de campo – 2006-2007

Procurando analisar as principais razões para a escolha da figura 7, (como ilustra o Gráfico 1), sete professores consideram que um projeto, para funcionar bem, deve estar em harmonia como numa orquestra, tudo funcionando perfeitamente, em sintonia, afinado, um verdadeiro trabalho de equipe. “Eu não estou ouvindo, mas pela foto dá pra imaginar que está tudo funcionando”. (P 9)

A importância e a beleza do trabalho de todos e todos, respeitando o trabalho um do outro fica evidenciado nas falas de quase todos os entrevistados.

E temos todos um objetivo comum e seguindo sempre uma pessoa, como o gestor escolar, pra sempre estar ali para todos trabalharem adequadamente. (P 10)

Orquestra é composta por várias pessoas onde cada um tem a sua função de dominar o seu instrumento. Cada um aqui vai ter que juntar. Cada um dentro do seu instrumento, pra sair um som só, bem harmonioso. Então eu acho que o projeto pedagógico tem que ter um líder, onde vai concatenar todas as diversidades pra que todos caminhem num mesmo rumo, num som só, numa harmonia só, num objetivo só. (P 12)

Os professores deixam clara a intenção de que assim como numa orquestra, todos devem estar em sintonia com um regente, que é o líder do grupo, na construção e gestão do projeto pedagógico: a função dos gestores deve ser exercida com segurança e harmonia.

Então na questão da música aqui, cada um tocando seu instrumento, se uma pessoa deixar de fazer bem feito, isso dá um resultado negativo no geral. E se todas fizerem

o que tem que fazer certinho, o geral, o resultado da música é perfeito. É por causa do trabalho coletivo mesmo. (P 8)

A idéia do trabalho coletivo é marcante. O projeto pedagógico é trabalho coletivo, e isso fica bem evidenciado em quase todos os depoimentos, mas fica uma idéia: a possibilidade de que realmente possa acontecer numa escola seja uma utopia. “Agora a gente sabe que em nenhuma escola funciona assim porque no dia a dia o projeto pedagógico acaba funcionando como uma construção”. (P 7)

A imagem de construção também foi marcante, com cinco professores escolhendo a figura 2 (anexo C), para representar o projeto pedagógico no sentido geral.

É isso que eu acho que a escola deve mostrar. O caminho de construir a cidadania, construir pessoas, construir gente preocupada com o bem estar. É claro que isso aí, depois vai todo o resto. Vem valorizar o esporte, a cultura, etc. (P 11)

Outra figura que mencionada por dois professores, foi a ligada ao futebol, figura 4 (anexo C), destacando o envolvimento com responsabilidade e o trabalho em equipe.

Uma equipe de futebol, ela precisa de uma harmonia muito grande. Um dos poucos segmentos que se não tiver uma sincronia, o resultado sai muito de imediato: positivo ou negativo. [...] Numa escola às vezes isso não fica claro. [...] Quando se faz um projeto pedagógico com um envolvimento, sempre tem um que fala: isso aí não vai dar certo. Isso não acontece num jogo de futebol. Porque aquele que falar, eu nunca vou marcar um gol, ele tá fora do time. [...] Há um sincronismo muito grande dentro de uma partida de futebol. E sempre nesta partida de futebol vão falar: aí tem o dedo do técnico. Ali tem uma visão diferente. Uma visão assim macro. Uma visão assim maior que o cara está lá e consegue entender que há a figura do gestor. Se o gestor não conseguir enxergar essas coisas inerentes a isso aqui, não precisa de gestor. (P 15)

A figura 1 (anexo C) é citada por um professor indicando que ela tem de tudo um pouco para a formação do ser humano.

Se fosse trabalhar com projetos, envolvendo o ser humano. O aluno, voltado para o trabalho. Voltado para as necessidades de uma cidade. O que a gente deveria formar nesse ser humano para que ele pudesse ser um cidadão que pudesse transformar a sociedade, se relacionando, se comunicando, se interagindo, melhorando o seu aspecto profissional, nesse sentido. (P 1)

Considerando que o projeto pedagógico não caminha sozinho necessitando do envolvimento coletivo, o seguinte professor justifica a indicação da figura 3 para sua

escolha.

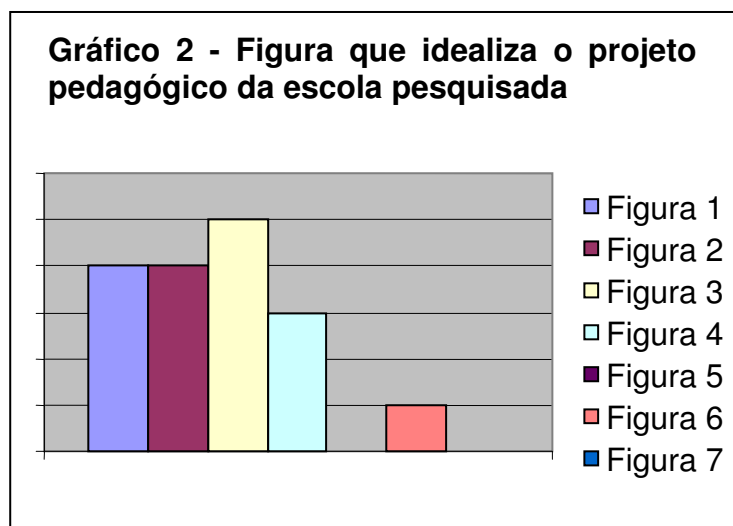
Parece-me pelo o que eu vejo aqui um aglomerado de pessoas, assim com assuntos diferentes. Há uma espécie de reunião, uma coisa assim. Cada um está colocando seus interesses, objetivos, e hoje eu vejo isso acontecendo em nossa escola. (P 16)

E a figura 6 (anexo C), também indicada por um professor tem como justificativa a interação, a felicidade, a alegria.

Tudo o que deveria ter numa proposta pedagógica de uma escola. O que eu sinto na escola é que os alunos gostam da gente. Gostam dos diretores. Gostam de conversar. Eles não gostam do conteúdo. Eles não gostam da matéria como é dada. Por mais que você mude, muda, muda, não tem como chegar. Eles gostam da escola. (P 13)

A partir das escolhas acima registradas vários sujeitos entrevistados idealizam o projeto pedagógico através de uma idéia de harmonia e sincronia apontando para o trabalho em equipe com uma liderança comprometida.

A seguir passamos a analisar as figuras indicadas para idealizar o projeto pedagógico da escola.



Fonte: Pesquisa de campo – 2006/2007.

O pouco conhecimento do projeto pedagógico e a individualidade dos membros do grupo é abordada por cinco professores, indicando a figura 3 (anexo C), que

retrata um dia de caos num aeroporto, situação vivida no Brasil durante o final do ano de 2006 e o ano de 2007 em vários períodos.

O projeto como documento bem construído, mas pouco divulgado e colocado em prática fica evidenciado no seguinte depoimento:

Porque ele existe muito bem elaborado, até eu vi. Muito bonito. Nem sei se as outras escolas têm, mas a gente tem. Outra coisa: aparecem professores novos. Eles não vêem esse projeto. Ele está lá pra definir o que vai ser feito durante o ano e as pessoas não conversam sobre ele, não observam, não elaboram seu trabalho e não sabem o que lá está escrito, e chegam professores novos. Isso tem direito. Eles nem sabem que aquilo existe. (P 9)

Outro professor aponta a existência de grupos separados que, mesmo tendo compromissos similares, não caminham juntos.

Porque eu estou enxergando aqui que são grupos de pessoas separadas. Mas eu acho esses grupos, apesar de eles não estarem meio juntinhos, todos estão tentando, todos tem um compromisso. Estão tentando fazer alguma coisa. É um dia de caos num aeroporto, mas todo mundo tinha um objetivo que era viajar. Pode ser que a gente não esteja se encontrando nos objetivos, mas eu acho que tem. (P 16)

A gente faz um projeto muito teórico, muito cheio, muito lindo, maravilhoso, mas às vezes causa esse caos. A gente tenta ver o problema. Então vamos resolver aquele problema. Como? Quais metas a gente vai resolver aquele problema. Então a gente começa a trabalhar com o aluno e vê que não é bem aquilo. Então vira esse tumulto, esse caos. (P 3)

Outros quatro professores concordam que o projeto pedagógico da escola é similar à posição do grupo anterior, indicando a figura 1 (anexo C), a qual apresenta uma situação de trânsito intenso numa cidade grande, indicando que o processo embora organizado aconteça de maneira individualizada.

Porque eu acho que essa figura, embora todo mundo esteja sabendo a direção que tem que ir e vir, é muito individual. Cada um está no seu rumo. Não está junto. Sabe pra que lado tem que ir, mas não é uma coisa feita junta. É muito fragmentado. (P 8)

O desejo de que o projeto cumpra sua função social fica expresso nesse depoimento: “A escola deve formar cidadãos para viver em sociedade, mesmo como é, como mostra a sociedade aí e melhora-la”. (P 11)

Outro grupo de quatro professores concorda que o projeto está em processo de construção (figura 2, anexo C). Ele está inacabado. As pessoas estão um pouco sozinhas,

não se vê quase trabalho em equipe. “E eu acho que isso falta na escola. Então eu acho, por esse dois motivos: por ser uma construção e as pessoas estão sozinhas, cada uma realizando sua atividade”. (P 4)

A figura 2 (anexo C) representando a idéia de construção onde o grupo deve saber utilizar os materiais à disposição ou até mesmo buscar esses materiais fica evidente nas falas dos professores que consideram o projeto da escola com colunas fortes, com uma filosofia forte, firme, mas que necessita ser preenchido com atitudes e com atividades.

Nessa figura aparece um barracão, um galpão. Ele está vazio. Ele tem sólidas colunas. Eu vejo que no nosso projeto nós temos sólidas colunas, mas ainda nós temos um vazio. Esse vazio como que nós vamos preencher? Trabalho em equipe, trabalho solidário, colocando em prática aquilo que nós estamos querendo implantar. Ficar claro a nossa filosofia, o nosso objetivo. (P 15)

O processo de construção existe, afirmam os professores e dizem que houve até um grande avanço que precisa ser continuado e aperfeiçoado. A presença de um líder semelhante a um mestre de obras é importante:

Então tem que ter uma meta. Tem que saber onde eu quero chegar. Depois saber trabalhar nessa equipe. Fazer um trabalho conjunto onde com certeza eu tenho também um mestre de obras que é uma figura muito importante porque ele tem que estar ao mesmo tempo junto, vendo se está faltando material, se está faltando a mão de obra, se a mão de obra está qualificada ou não e como ajudar essa mão de obra a ficar mais qualificada. (P 7)

A assimilação do mestre de obras com o gestor, presente, conduzindo o processo, procurando estar por dentro da situação é um desejo da maioria que considera isso primordial para realmente ocorrer um processo de construção.

Fiquei muito contente em ver o gestor da nossa escola atuando com presença marcante no nosso conselho de classe. Eu fiquei muito satisfeita e acho que todos os outros conselhos a gente sentia falta do gestor, assim presente, conduzindo. (P 12)

Concluindo esse pensamento dos professores, a idéia de construção lembrando escola:

É a construção do conhecimento, construção da cidadania, construção da transformação social e essa idéia de construir eu acho que ela casa bem com o projeto pedagógico, projeto da escola. (P 17)

A preocupação com os resultados colocando o aspecto quantitativo acima do qualitativo ficou registrada em três professores com a indicação da figura 4 (anexo C). Mesmo indicando um time de futebol para representar o projeto pedagógico da escola, a questão da equipe voltada para os resultados fica expressa quando o professor afirma que:

Nós estamos preocupados com os resultados, com o aspecto quantitativo e o aspecto qualitativo está ficando a desejar. Eu acho a equipe muito rígida. Nossa equipe é muito rígida em termos de avaliação. (P 13)

Somente um professor indica a figura 6 (anexo C), justificando que tem muito a ver com a escola uma vez que um dos objetivos previstos no projeto pedagógico da instituição é o relacionamento social e a imagem se refere a um momento onde todos estão se interagindo.

Analisando outras considerações feitas pelos professores que reforçam o que foi dito, percebemos a necessidade de o projeto ser mais divulgado e “estar mais perto do professor para ele poder saber quais são os objetivos que ele precisa alcançar com seus alunos, dentro da proposta da escola”. (P 1)

Eu acho que as pessoas têm que estar dispostas. Projeto a gente faz. Elabora um projeto muito bonito. Mas para sair alguma coisa tem que estar disposto a levar a sério. A pegar esse projeto e estar disposto a ler, a ver se é aquilo mesmo e realizar o que está ali. Porque só estar ali e a gente nem ler depois é complicado. (P 3)

O projeto pedagógico em si como documento, ele não tem importância nenhuma. [...] Porque algumas coisas que estão no projeto a gente não tem autonomia. Por outro lado existe a falta de compromisso de algumas pessoas dentro da escola. Outro lado é essa rotatividade de professores que a gente não tem o que fazer. (P 8)

A divulgação deve ultrapassar o nível dos professores e atingir a comunidade como um todo.

Eu acho que o projeto pedagógico, ele devia ser conciso mesmo, bem simples. Que todo mundo pudesse entender ou no mínimo conseguir com níveis de profundidade que o aluno entenda, os pais entendam, o funcionário entenda, o professor entenda. E depois podendo até aprofundar um pouco mais. Mas conversando com os colegas, vendo o que acontece, não vejo que o projeto pedagógico seja um norte do que a gente está fazendo aqui. (P 17)

A obrigatoriedade das escolas elaborarem seu projeto pedagógico foi levantada por um professor defendendo também o quanto o mesmo é importante para uma escola possuir sua identidade:

Eu gostaria de saber se todas as escolas têm? Se as pessoas sabem que tem. Se ele é lido. Se ele é seguido. E outra: a importância dele. Na verdade ele é a cara da escola. O mais importante é o seguinte: que ele fosse mais funcional. Todas as escolas precisam fazer propaganda delas. Olha, eu existo. E mostrar o R.G. da escola, o registro. (P 9)

A autonomia também foi abordada como fator importante para a construção do projeto pedagógico da escola. Os professores foram consultados sobre o que consideravam importante para uma escola realmente exercer sua autonomia.

Segundo Cavagnari (2000), a escola, para ser autônoma, necessita, além da liberdade garantida em legislação, das condições de recursos humanos, materiais e financeiros, e principalmente a competência técnica e o compromisso profissional dos educadores. A autora cita alguns entraves à efetivação do projeto pedagógico como uma proposta de escola autônoma que os sistemas de ensino devem ultrapassar, mas que se fazem ainda muito presentes dizendo respeito a: 1- rotatividade do corpo docente; 2- falta de espaço coletivo para estudos e discussão periódica entre os professores; 3- fragilidade dos conceitos teóricos; 4- a implantação apressada de novas políticas educacionais.

Uma das condições para a mudança reside na busca da verdadeira valorização do professor, tantas vezes apregoada pelas políticas educacionais. Uma valorização que privilegie preferencialmente a formação continuada, base para o crescimento pessoal e profissional, e a autonomia docente, aliada à necessária melhoria salarial e funcional. A situação de dependência de muitos dos professores, sua visão fragmentada do processo educacional e resistência às mudanças são indicadores da falta de formação contínua, de atualização e de permanente reflexão teórico-prática. Daí sentirem-se inseguros e impotentes para enfrentar os desafios de salas de aula repletas de alunos e com diferentes defasagens educacionais. (CAVAGNARI, 2000, p. 102-103).

Confirmando esses fatores apontados pela autora, podemos ilustrar através das considerações feitas pelos professores, emergindo outros a partir da realidade da escola pesquisada.

Porque eu acho que o que prejudica é essa rotatividade de professores. Uma outra coisa que eu acho que prejudica muito é a gente não ter, a lei não prevê, não permite, daí a gente entra naquela da autonomia, mas tem autonomia pra que, é o professor não ter seqüência com determinada turma. Eu acho que o projeto pedagógico de uma escola não pode ser pensado pra um ano. Tem que ser pensado pra ter resultados. E a falta de trabalho coletivo. (P 8)

Questionados sobre a participação da construção do projeto pedagógico e se isso assegura ao professor mais autonomia didático-pedagógica a maioria (11) concordou que

sim, apontando várias razões: “E tendo objetivos mais concretos, o que eu quero alcançar? O que a escola quer? Qual é o nosso objetivo em comum? Isso me ajuda redirecionar todo um trabalho”. (P 7)

O conhecimento e divulgação do projeto pedagógico como forma de assegurar a autonomia dentro da escola e principalmente com os professores novos que chegam à escola no decorrer do ano letivo.

O professor tendo conhecimento desse projeto pedagógico ele sabe como desenvolver o seu trabalho e como agir em determinadas situações. E conhecendo o projeto, conhecendo os objetivos da escola, conhecendo a comunidade, o professor tem condições de direcionar o seu trabalho pra atender as necessidades desses alunos, da comunidade, da escola. (P 14)

Porque o professor que entra aqui e que não conhece o projeto pedagógico da escola, como que a escola funciona tudo bonitinho, ele fica meio fora, perdido. A gente percebe que ele fica perdido. Então você tem que participar, de tudo. (P 2)

A avaliação do que o projeto pedagógico se propõe sendo que os gestores deveriam fazer algumas “cobranças”, mas com competência é algo que os professores indicam como uma situação para se alcançar a autonomia.

Agora precisa ser trabalhado. Precisa ser cobrado. Porque dá mais autonomia para o professor tendo esse projeto político-pedagógico. Mas para a direção, coordenação deve haver um maior entrelaçamento aí, entre professores para eles estarem trabalhando na metodologia dele em cima do projeto político-pedagógico. No papel aceita tudo. (P 16)

Participar da consolidação do projeto também assegura uma participação mais efetiva e pode assegurar mais autonomia:

Se participar efetivamente de todas as etapas da consolidação do projeto eu acredito que sim. Porque aí você tem o domínio técnico mesmo do projeto. Você sabe exatamente o que está no projeto. Você participou das nuances do projeto, das diferentes posições defendidas no projeto. (P 17)

Complementando, os professores foram também questionados sobre o que consideravam importante para uma escola realmente exercer sua autonomia.

As considerações feitas são muito interessantes e demonstram exatamente esse desejo de uma maior autonomia para que a escola realmente cumpra seus objetivos e caminhe melhor.

Até que ponto eles deixam essa autonomia. Deixam a Deus dar? Não. Que a gente tenha mais voz ativa. As coisas ficam decididas muito aqui internamente, a gente tem que aceitar muito o que vem lá de cima. Então é difícil. Essa autonomia é muito relativa. Tem autonomia? Tem, é claro. Mas não é tão vantajosa assim não. (P 3)

O seguinte professor ilustra essas considerações, demonstrando a preocupação com a postura do profissional no interior da escola, sua função e suas responsabilidades, que não podem ser esquecidas, e principalmente os problemas pessoais que não podem ser entraves para a construção da autonomia.

É profissionalismo, comprometimento e ética. Porque acho que dentro de uma escola, se cada um não assumir a sua função, a sua responsabilidade, e se não tiver esse espírito de, não é porque o outro fez uma coisa que não me agradou que eu vou largar, eu acho que isso é fundamental. E eu acho que isso falta muito. Então as pessoas não assumem o seu papel. Ela assume um compromisso e não cumpre. (P 4)

O trabalho em equipe, envolvendo todos os segmentos também é um grande desafio. Utilizar todos os envolvidos na escola, cada um cumprindo o seu papel com um objetivo comum deve ultrapassar a barreira da utopia e acontecer realmente para que a autonomia realmente ocorra. Alguns professores criticam essa situação:

Primeiro que autonomia é meio utopia. Você fala de autonomia, mas você esbarra em coisas que você pode ou não pode. Muitas coisas que a gente gostaria de fazer na escola não pode porque a lei diz que não pode. Algo acima diz que não pode. Então não existe essa coisa de autonomia na escola num sentido amplo. Agora autonomia no sentido de ter ações dentro da escola que possa diferenciar essa escola de outras sim. Eu acho que o que falta nessa escola e na grande maioria das escolas é de fato um trabalho coletivo de verdade. (P 8)

Eu acho que primeiro o grupo de professores tem que ser um grupo bom, um grupo unido, mas não só o grupo de professores, eu acho que tem que ter um relacionamento legal entre o grupo de professores, a direção, a coordenação, alunos e pais. Porque só assim que a gente consegue, por exemplo, discutir o projeto da escola, com os pais todo mundo participando. (P 6)

Os professores expressam a ligação da autonomia com a democracia no espaço escolar. Paulo Freire ao abordar o assunto diz:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (FREIRE, 2000, p. 127-128).

A professora liga a democracia ao processo da autonomia que deve acontecer nas relações no interior da escola. Abrir os espaços para que todos possam falar. Aprender a ouvir para assim o processo ser construído solidariamente:

A democracia está totalmente ligada a essa autonomia e ela exige saber deveres e direitos, saber ouvir, saber falar e saber da importância do trabalhar. Essa autonomia, ela é atingida aos poucos, o grau é que vai se alterando a medida que eu sei da minha importância nisso que eu posso colaborar, primeiramente eu tenho o dever de colaborar, e aí eu tenho também o direito de ser ouvida, de verdade, participar, sentir que a opinião dos colegas, ela é respeitada, ela é ouvida, é levada em conta. (P 7)

Alguns professores, porém consideram perigosa a autonomia no interior da escola mesmo com o extraordinário progresso que a LDBEN 9.394/96 representou, já que, pela primeira vez, a autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados num texto legal.

O fato de uma escola, no exercício de sua autonomia, elaborar e executar o seu próprio projeto escolar não elimina o risco de supressão das divergências e nem mesmo a possibilidade de que existam práticas escolares que possam ser frustradoras. A autonomia no interior da escola desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer e reforçar possíveis sentimentos e atitudes contrárias à convivência num clima democrático. Percebemos também certa confusão no entendimento do que seria realmente autonomia confundindo um pouco com o currículo, como expressa um dos participantes:

Esse negócio de autonomia eu acho que tem que ter, mas só naquilo que não seja assim pedagógico, do conteúdo, porque isso aí eu penso que nem deveria ser estadual. Deveria ser nacional. Exatamente pra evitar essas distorções. O fato de uma escola fazendo uma coisa, outra fazendo outra. Então autonomia em que sentido? Sentido econômico. Sentido de contratação? É difícil dizer. Que tipo de autonomia que deve haver numa escola. Se for a termos de conteúdos, trabalho, ação pedagógica, financeiro, a coisa é pra se discutir. Aparentemente a palavra é bonita, mas é bom discutir isso aí. (P 9)

A liderança também é lembrada como fator necessário para o grupo e o projeto caminharem com autonomia.

Eu acho que tem que ter um fio condutor. Uma liderança. Uma liderança que saiba ser aquele responsável, para poder fazer com que o grupo caminhe. Então tem que ter um líder com autoridade, com presença e também contar com a participação de todos. Todos da escola em qualquer âmbito têm que estar em sintonia. (P 12)

Finalmente, um professor evidencia a coragem de rompermos barreiras e, quem sabe, questionarmos algumas regras para alcançarmos a tão sonhada autonomia. Seria esse o caminho? Buscar uma inovação dentro da legalidade? Tedesco (2000) indica que a inovação, além de exigir uma predisposição pessoal para encará-la, requer modalidades e incentivos que devem estar presentes nos modelos de gestão educacional. “Nesse sentido, será preciso aceitar que não há uma maneira única de resolver os problemas. Promover a inovação pressupõe aceitar que existe mais de uma solução possível”. (TEDESCO, 2000, p. 126).

Se você pensar que autonomia é a possibilidade de você a partir da sua realidade, caminhar do jeito que você acha que vai colher os melhores resultados. E a gente vive num ambiente que têm uma série de restrições legais, uma série de imposições, de determinações da secretaria da educação, de diretoria de ensino, de leis, e em alguns momentos pra gente fazer a escola ser autônoma tem que ter coragem pra romper essas coisas. (P 17)

O projeto pedagógico é, no fundo, um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, partindo da identificação das práticas que ocorrem dentro de uma instituição. Muito além das práticas de ensino, mas abrangendo todas as que permeiam a convivência escolar e da comunidade, podemos dizer que abrange as práticas discursivas e não discursivas, que são necessárias para a tomada de consciência para, assim, compatibilizar com os valores de uma educação democrática e, conseqüentemente, para o exercício da autonomia no interior da escola.

Quando analisamos as considerações que os professores expressam sobre autonomia a partir do projeto pedagógico, podemos observar um conjunto de observações que descrevem ações necessárias para que, através da divulgação e, mais do que isso, da cobrança do conteúdo do projeto a escola alcance sua autonomia pelo menos pedagógica. A participação na construção do projeto pedagógico nos leva a concluir a profunda relação que os mesmos destacam sobre o percurso que precisa ser realizado no interior da escola para que a autonomia venha realmente a ser conquistada. O projeto pedagógico pode e deve auxiliar esse processo sendo necessário o envolvimento de todos.

Questionados sobre quais os sujeitos que devem participar do processo de construção do projeto pedagógico na escola e quais as responsabilidades desses sujeitos, percebemos certa unanimidade dos professores em afirmarem que todos devem participar. Gestores, professores, funcionários, alunos e comunidade em geral foram citados em praticamente todos os depoimentos, alguns até destacando a possibilidade de

acompanhamento de algum representante da diretoria de ensino. Mas são feitas algumas observações com relação à participação de cada segmento onde alguns têm maiores responsabilidades. “Todos os que trabalham dentro da escola. Desde o faxineiro, da limpeza da escola, até o diretor. Todos devem estar envolvidos.” (P 5)

Os sujeitos são todos. Direção, professores, funcionários, alunos, comunidade. Todo mundo deveria participar desse projeto de verdade. Porque um trabalho dentro da escola não pode ser fragmentado. Não é só a direção que comanda, não é só professor que faz. (P 8)

Todos da escola são pessoas que participam do projeto, que devem estar ligadas ao projeto. Todos os funcionários, direção, coordenação, secretaria. Todos têm que estar envolvidos. Os pais também, a comunidade. É o social, não só dentro da escola. Eu vejo o projeto com uma função social. (P 10)

Eu acho que primeiro o grupo de professores tem que ser um grupo bom, um grupo unido, mas não só o grupo de professores, eu acho que tem que ter um relacionamento legal entre o grupo de professores, a direção, a coordenação, alunos e pais. Porque só assim que a gente consegue, por exemplo, discutir o projeto da escola, com os pais todo mundo participando. Enquanto isso não acontecer na escola não existe projeto que se sustente. (P 6)

O medo de que alguns segmentos não estejam preparados para essa participação fica evidenciado por este professor:

A direção e os professores. É algo interessante que alunos e comunidade participem. Só que entra um complicador. É bacana isso. É democrático. Mas não sei se eles têm condições pra isso. E alguém poderia dizer: se você não der condições eles nunca vão ter condições então. Não sei se pelo próprio desinteresse deles. Não sei se eles percebem que isso possa ser necessário pra vida deles. (P 9)

A sugestão de que essa participação deva ser feita por partes e num momento especial com todos é defendida por este professor que considera que todos têm suas responsabilidades, mas em níveis diferentes e é necessária uma cobrança para que o processo realmente ocorra.

Sujeitos são todos. Mas acho que todo mundo num momento diferente e depois um momento pra todo mundo. Acho que poderia fazer por partes. Primeiro só funcionários, só professores, gestores e depois juntar todo mundo. Inclusive com pais. Pode não ter um conhecimento didático pedagógico que a gente tem, mas ele tem uma visão de escola e ele tem uma percepção e uma vontade pra escola do filho dele. Que escola que ele está esperando, que escola que ele quer? Por que quando você pergunta como vai ser a participação, a gente tem que estar pensando também e se não participar como é que isso vai ser cobrado? (P 17)

Como pudemos verificar os professores sugerem que todos devem participar da tomada de decisões e que cada segmento poderá contribuir, desde a concepção do projeto, até a avaliação e o replanejamento. (PADILHA, 2005).

Concordando com Padilha (2005) os docentes envolvidos na pesquisa sugerem que o diretor de escola e seu vice-diretor, responsáveis pela coordenação de todas as atividades escolares, devem ser capazes de “seduzir” todo o grupo para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola criando mecanismos e condições favoráveis para envolvê-los na elaboração do projeto político-pedagógico da instituição, contando com as diversas atividades de planejamento. (PADILHA, 2005, p. 75). Segue exemplo da fala de um professor:

Os sujeitos são todos. Os professores, os funcionários, os gestores, principalmente os gestores. Por quê? Porque o gestor está teoricamente mais capacitado para. Não que o professor não saiba, mas o gestor, ele precisa ser um pouco mais motivador, e ele está mais capacitado. Então ele precisa pegar isso na mão. Ele tem que pegar a rédea do projeto. (P 4)

Através do comportamento administrativo, manifestamos o alcance pedagógico de várias maneiras. Administrar é ter uma ação combinando adequadamente o uso de recursos disponíveis para atingir um objetivo. Outro autor que partilha das sugestões apresentadas é Bussmann (2000), apontando que o grande desafio das organizações contemporâneas é a mudança, mas isso impõe à organização intensa e permanente atividade decisória, tornando possível afirmar que o processo administrativo é processo decisório.

Na organização escola, que se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins, em que se busca e se deseja práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução. Liderança e firmeza no sentido de encaminhar e viabilizar decisões com segurança, como elementos de competência pedagógica, ética e profissional para assegurar que decisões tomadas de forma participativa e respaldadas técnica, pedagógica e teoricamente sejam efetivamente cumpridas por todos. (BUSSMANN, 2000, p. 45).

A seguinte crítica que uma das professoras faz em relação à gestão reforça as afirmações feitas por Bussmann (2000). Em razão da própria natureza das organizações, constituídas de indivíduos e grupos com diferentes visões, necessidades, valores, interesses, em síntese com diferentes racionalidades, o aparecimento de conflitos é uma realidade sempre presente no dia-a-dia da organização e um grande desafio para os administradores.

Na minha escola eu sinto o seguinte: que nós estamos sempre dando dois passos à frente e um atrás. E esses dois passos à frente e um atrás se referem a todos, inclusive a direção também. É quando às vezes a maior parte dos professores pede uma coisa, mas mesmo sendo a maioria, prevalece sempre a visão da direção. E normalmente isso acontece sem uma discussão normalmente. Por que prevaleceu tal idéia? Será que ela era a idéia da maioria? Ela estava tão errada assim? Onde estava a falha, onde tem de ser alterada, pra chegar a um meio termo. Então eu sinto essa falta ainda. Tanto nós professores aprendermos o que é essa democracia realmente como a própria direção. (P 7)

Guimarães (2005) refletindo sobre gestão escolar aponta que a “organização escolar” é frequentemente identificada com “administração escolar”, caracterizando princípios e procedimentos à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizando uso de recursos, coordenando e controlando o trabalho das pessoas. Podemos dizer que as palavras gestão e direção muitas vezes são consideradas como sinônimos sendo a primeira confundida com administração e a segunda com um aspecto administrativo. Uma professora, fazendo referência ao uso destes termos, dizem o seguinte:

A gestão porque agora a gente fala assim, não seria mais direção. A gestão escolar é uma coisa muito mais ampla do que era antigamente. Então a gente tem que aprender a trabalhar diferente. (P 7)

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola e que essa prática possibilita maior envolvimento dos profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Também proporciona conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade favorecendo a proximidade entre docentes, discentes e pais. “O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e grupos conduzirem suas vidas” (GUIMARÃES, 2005, p. 69).

Nesse sentido, a autonomia vai se opor às formas autoritárias de tomada de decisões implicando na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho. Concluindo, Guimarães (2005) propõe que a cultura organizacional pode ser modificada pelas pessoas, justificando a formulação conjunta do projeto político-pedagógico-curricular da escola que por sua vez vai conferir sentido aos processos de organização e de gestão participativa na/da escola.

Concluindo seu pensamento, a mesma professora (P 7) arremata suas considerações que, sem dúvida, se mesclam com as considerações acima e com o pensamento de outros professores entrevistados, expressando o desejo do aperfeiçoamento da gestão participativa que deve ser construída no cotidiano escolar:

É sentir que realmente existe uma vontade de mudança, desde a direção para baixo. Que vai ser dada essa oportunidade de verdade. Que realmente vão ser respeitados e valorizados os espaços e que vão ser ampliados de verdade os momentos de reflexão em cima disso. Eu acredito que é um trabalho que se for bem feito um ano, aos poucos tudo vai começar a funcionar bem melhor porque a pessoa aprende também a valorizar o outro, o trabalho em equipe, o saber ouvir. (P 7)

Mas devido à falta de consciência de alguns professores a seguinte fala expressa a necessidade de a direção apoiar, e também saber cobrar o que foi estabelecido para que o projeto pedagógico realmente se concretize saindo do papel:

Falta uma cobrança da direção. Vamos sentar e fazer isso, isso e isso. Só fica no papel, só no falar. Não se concretiza a situação. Fala-se muito, mas não se toma uma decisão. A direção tem que direcionar aquilo, tem que estar em cima, tem que estar envolvida, e fala, olha vamos fazer porque o ser humano só funciona assim. Através de apoio e, de cobranças também. (P 3)

Os professores apontam um possível desvio de função do professor coordenador pedagógico. Ao se referir sobre estas funções do professor coordenador ou o coordenador pedagógico⁹, Padilha (2005) evidencia que

é aquele que durante o ano articula a equipe pedagógica em torno do melhor cumprimento do que foi estabelecido no projeto político-pedagógico, coordenando seus diversos desdobramentos em planos de curso, de currículo, de ensino ou de aula. Ele exerce uma responsabilidade da maior relevância durante todo o processo, desde a fase de organização das reuniões de planejamento das atividades pedagógicas da unidade escolar até a da execução, desenvolvimento e avaliação do projeto da escola (PADILHA, 2005, p. 75).

Percebemos que os professores relacionam as dificuldades para a implantação do projeto pedagógico com a atuação do professor coordenador. Apontam entre as dificuldades, um possível desvio de função.

Eu acho que a coordenação pedagógica desde que foi instituída, ela não tem sentido de coordenação. Não é culpa do coordenador. Pode ser este ou aquele. Eu acho que

9. Observa-se que estas nomenclaturas para cargos e/ou funções variam de acordo com cada município ou com cada rede de ensino e que estamos utilizando como referência as utilizadas no Estado de São Paulo.

o coordenador tem um desvio de função muito grande. Ele deveria ser um coordenador pedagógico, ou seja, ficar do lado do professor coordenando, mas o que a gente vê nas escolas de coordenador, ele serve pra dar recados da direção, dar recados da Diretoria de Ensino, atender pais, atender alunos que estão com problemas. Então se é coordenador pedagógico para auxiliar o professor ele deveria ter isso voltado para o professor. (P 8)

Ela não faz só o papel de coordenadora. Às vezes é diretora, às vezes é inspetora de alunos, isso não funciona. Devia ter funções próprias. Muitas vezes fica devendo como coordenadora porque acaba fazendo outras tarefas que deveria ser feito ou pela secretaria, ou pela direção, etc. (P 11)

Discutindo a função do professor coordenador, este professor faz uma reflexão sobre a dimensão do trabalho a ser desenvolvido e que deve ultrapassar o trabalho burocrático para que o projeto pedagógico realmente aconteça.

Eu acho que a coordenação pedagógica, não é diretor e nem vice-diretor. É a coordenação pedagógica. Precisa estar mais presente. Discutir qual é a função do coordenador pedagógico no processo. Eu me atrevo a dizer que o coordenador pedagógico, ele manipula o grupo do jeitinho que ele quer. É ele quem tem que fazer as costuras e amarrar. Não é nem o diretor. É o coordenador pedagógico. Tem que acompanhar. (P 15)

Os professores consideram que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC é muito mal aproveitado e sem planejamento, acontecendo de forma improvisada sendo que deveria ser um momento privilegiado para o estudo, implementação, avaliação do projeto pedagógico e para troca de experiências entre os professores:

O tempo é um fator que as pessoas tem muito corrido. Mas eu acho que é mais falta de vontade. Às vezes perde-se muito tempo falando de recados, de notícias, quando a finalidade do HTPC é pra estudo, é pra sentar por área. Eu acho que deveria ser mais bem aproveitado. (P 1)

Preparação para as reuniões. Essa é a única circunstância que eu vejo errada aqui. Falta preparação pra essas reuniões serem mais bacanas e a gente se abrir pra isso. Tem que ter líder, liderança. Uma boa liderança resolve todo o problema. De quem é a responsabilidade do HTPC? É da coordenação? De quem liderar a reunião? Eu não sei se é só da coordenação, mas de quem liderar a reunião. (P 2)

Eu acho que a coordenação tem que ser mais atuante. Se preparar antes tudo aquilo que vai ser trabalhado. Porque muitas vezes o HTPC começa, mas nem sabe aquilo que vai ser tratado. (P 10)

Este professor faz uma crítica ao aproveitamento do espaço do HTPC e que nada tem mudado concretamente apesar dessa discussão ser antiga na escola e ser retomada quase todos os anos sem mudanças significativas ocorrerem:

Nosso espaço de HTPC serve pra tudo. E no fim, afinal de contas acaba não se fazendo nada. [...] Sabe, eu gostaria de saber o que acontece, porque emperra de tal maneira. Você programa e nada. E todo ano é igual. Não muda. Então, o que poderíamos fazer? (P 13)

Os professores e os gestores precisam estudar o conteúdo do projeto pedagógico para poder colocá-lo em prática. Todos precisam levar isso a sério para que o trabalho em equipe possa realmente ocorrer.

Bom, primeiro eu acho que é a resistência que nós temos em relação ao estudo do projeto realmente. Às vezes a direção fala que a gente poderia pegar o projeto e estudar e a gente até dá risada disso, mas depois a gente pensa e acha que está certo. (P 6)

Percebemos em quase todos os professores várias posições com relação aos gestores, principalmente o diretor e o professor coordenador. Sintetizando essa idéia da maioria podemos refletir:

Eu acho que a direção é um fator primordial. A direção e a coordenação. E tendo respaldo por parte da comunidade. Se o projeto político-pedagógico não tiver compromisso por parte de professores no dia a dia, se os professores não tiverem o apoio da direção e da coordenação, eu acho que ele acaba ficando no papel. (P 16)

Os comentários principalmente com relação ao desvio de função do professor coordenador pedagógico deixam claro também a falta de estudo do projeto pedagógico pelos gestores, preparação para as reuniões de trabalho pedagógico – HTPC, pouca liderança e motivação e certa desorganização. Por outro lado, o grupo expressa que a verdadeira função seria de coordenar, orientar, liderar e motivar o grupo para atingir os objetivos.

A figura do diretor assumindo as rédeas do projeto, acolhendo as pessoas, evoluindo mais, valorizando o outro, trabalhando em equipe, sabendo ouvir, e principalmente estando envolvido e apoiando aparece também de forma evidente nos discursos dos professores.

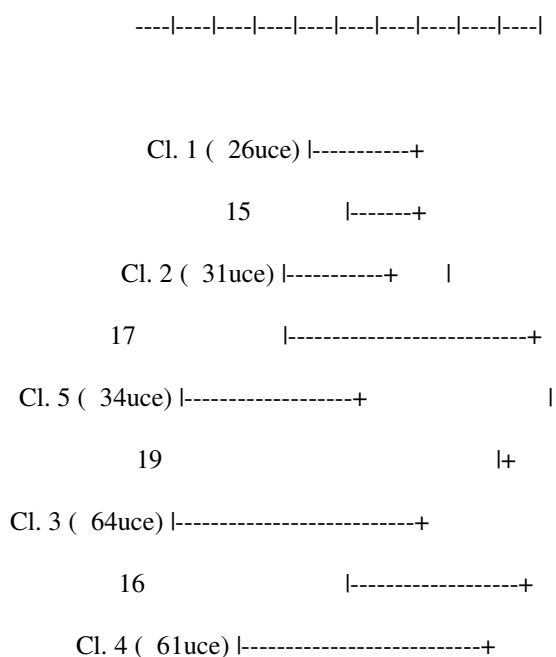
4.4 Caminhos para as representações sociais dos professores através do software ALCESTE

Para realizarmos uma análise mais aprofundada de algumas questões da entrevista semi-estruturada, principalmente aquelas que abordavam o significado do projeto pedagógico, optamos pelo uso do software ALCESTE.

Inicialmente, para a utilização do programa foi necessário preparar o *corpus* da análise, composto pelas UCI que correspondem ao conjunto textual relativo a um tema específico. Foram processadas 17 UCI referindo-se a sete perguntas selecionadas da entrevista semi-estruturada realizada com os professores. Estas perguntas selecionadas tinham como tema principal a implementação e construção do projeto pedagógico assim como de seus sujeitos e suas responsabilidades e considerações gerais sobre o tema constituindo o *corpus* da análise denominado “projeto”.

Através do processamento do ALCESTE, obtivemos a classificação do *corpus*, com a divisão pelo programa do material discursivo em Classes formadas por UCE. O fundamento para o agrupamento de UCE em determinada Classe é fornecido pela frequência e o qui-quadrado das palavras de acordo com seu vocabulário específico.

Figura 1



As Classes fornecidas pelo ALCESTE podem relacionar-se entre si e permitir similitudes no material analisado. O dendograma gerado pelo programa é um gráfico hierárquico que indica a fragmentação do texto e as relações estabelecidas entre as Classes. Podemos ver no dendograma (Figura 1) o produto da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) ilustrando as relações interclasses.

A análise do ALCESTE resultou em cinco Classes, com os respectivos números de UCE sendo reagrupadas em três temas levando-se em conta a aproximação de significados: Classes 1, 2 = Tema 1 – Os envolvidos no projeto pedagógico e suas responsabilidades; Classe 5 = Tema 2 – O conhecimento do projeto pedagógico pelos professores e alunos impulsionando mudanças; Classes 3 e 4 = Tema 3 – Ações importantes na instituição para o projeto pedagógico ser implementado.

Apresentamos a seleção das palavras mais significativas para cada Classe, de acordo com Camargo (2005), que indica para a análise descritiva do vocabulário a utilização de dois critérios simultâneos. A seleção de algumas palavras (não instrumentais) com média maior que 4 (critério lexicográfico indicados na operação A2) e as com X^2 (qui-quadrado) maior que 3,84, de acordo com as instruções para a utilização do programa.

Foram construídas tabelas de acordo com o duplo critério acima explicitado possibilitando selecionar e comentar algumas UCE.

Tema 1 - Os envolvidos no projeto pedagógico e suas responsabilidades (Classes 1 e 2)

Nesse tema foram agrupadas as Classes 1 e 2 sendo que na Classe 1 prevalecem os sujeitos que os professores consideram que devam participar do projeto pedagógico: os gestores (diretor e professor coordenador), os funcionários, os alunos, pais e comunidade. A participação destes sujeitos no projeto pedagógico e o grupo ter mais interesse é um fator acentuado nos depoimentos, indicando o projeto com uma função social. A Tabela 1 apresenta os principais radicais/palavras da Classe 1.

Tabela 1 – Palavras/Radicais associados significativamente à Classe 1 (26 UCEs – 12,04% do total)

Palavra/Radical	Frequência	X ²
Ach+ (achando, achar, acho)	12	4.98
Aluno (aluno, alunos)	14	8.71
Apoio	5	24.10
Comunidade	9	26.73
Coordenação	4	6.48
Dev+ (deve, devem, devesse, devia)	9	22.62
Direção	11	62.59
Envolvido (envolvido, envolvidos)	6	22.78
Funcionar (funcionarem, funcionário, funcionários)	14	100.62
Gestores	4	22.33
Interess+ (interessado, interessante, interesse)	4	6.48
Mundo	7	9.96
Pai+ (pai, pais)	9	15.33
Particip+ (participação, participar, participem)	8	8.31
Part+ (parte, partes)	5	12.22
Problema+ (problema, problemas)	4	17.39
Professor+ (professor, professores)	16	11.45

Percebemos que a combinação dessas palavras se relaciona aos sujeitos que devem participar do projeto pedagógico apontando o apoio que a direção e coordenação devem dar para que o projeto se concretize.

São exemplos das unidades de texto características desta classe os seguintes:

[...] gestores, administrativo, docentes, discentes, comunidade, funcionários, todo mundo tem um papel importante dentro desse projeto.

[...] se o projeto político-pedagógico não tiver compromisso por parte de professores no dia a dia, se os professores não tiverem o apoio da direção e da coordenação, eu acho que ele acaba ficando no papel.

[...] que todo mundo pudesse entender ou no mínimo conseguir fazer um projeto pedagógico com níveis de profundidade que o aluno entende, o pai entende, a mãe entende, o funcionário entende, o professor entende, todo mundo entende.

A Tabela 2 apresenta as principais palavras/radicais referentes à Classe 2 que se refere às responsabilidades dos sujeitos com relação ao projeto pedagógico. As figuras do diretor e a do coordenador são reforçadas como os responsáveis de promover o conhecimento do projeto junto aos professores, funcionários, alunos e comunidade, cobrando e também auxiliando.

Tabela 2 – Palavras/Radicais associados significativamente à Classe 2 (31 UCEs – 14.35% do total)

Palavra/Radical	Frequência	X ²
Acredito	5	5.56
Ajud+ (ajuda, ajudando)	4	10.78
Aluno+ (aluno, alunos)	15	6.47
Auxili+ (auxiliando, auxiliar, auxilio)	4	17.95
Cobr+ (cobrar, cobrasse, cobrou)	4	5.61
Comunidade	6	5.76
Conhecimento (conhecimento, conhecimentos)	6	13.14
Coordenador (coordenador, coordenadora)	4	24.32
Dar (dar, darem)	5	7.71
Dev+ (deve, devem, devesse, devia)	6	4.39
Dificuldade+ (dificuldades)	5	23.89
Diretor (diretor, diretores)	8	25.06
Filho	4	8.59
Interess+ (interessado, interessante, interesse)	4	4.57
Momento+ (momento, momentos)	4	6.92
Objetivo+ (objetivo, objetivos)	8	17.86
Opini+ (opinião, opiniões)	4	24.32
Relação	5	23.89
Situaç+ (situação, situações)	8	32.13

O relato contido nas seguintes UCEs exemplifica as responsabilidades que os professores atribuem principalmente aos gestores:

[...] a coordenadora se dedicar mais no sentido de dar uma ajuda, uma colaboração que os professores precisam em relação a conhecimento.

[...] do diretor eu acredito até que ele devia cobrar mais dos professores, no sentido de desenvolver um trabalho, digamos assim, que atenda as necessidades desses alunos.

[...] eu acho que aqueles que estão mais por dentro do assunto, são os diretores, os professores, os supervisores, colocando a situação e aceitando as opiniões dentro do possível da comunidade interessada.

Tema 2 – A possibilidade de mudança da escola pelo projeto pedagógico através dos professores e alunos mudando de atitudes (Classe 5)

Esse tema está associado ao tema 1 como mostra o dendograma da figura 1, destacando que se os professores e alunos mudarem, a escola pode melhorar e isso pode acontecer através do conhecimento do projeto pedagógico. Os verbos mudar e entender podem estar ligados à palavra conhecimento e mudança(s).

Na Tabela 3 são apresentadas as principais palavras/radicais da Classe 5.

Tabela 3 – Palavras associadas significativamente à Classe 5 (34 UCEs – 15,74% do total)

Palavra/Radical	Frequência	X ²
Aluno+ (aluno, alunos)	17	8.48
Ano+ (ano, anos)	12	41.85
Conhecimento+ (conhecimento, conhecimentos)	5	6.44
Dia	5	4.50
Educação	5	7.72
Entend+ (entende, entender, entenderam, entendeu)	7	32.25
Grande	5	21.26
Importância	4	21.82
Melhor+ (melhora, melhorado, melhorar, melhores)	5	7.72
Mudança+ (mudança, mudanças)	9	38.16
Mud+ (muda, mudado, mudam, mudar, mudem, mudou)	8	32.64
Pass+ (passa, passado, passar, passou)	8	19.35
Professor+ (professor, professores)	18	7.77
Vê	8	19.35
Vem	10	35.00

As UCEs seguintes apontam para a importância do projeto pedagógico na escola:

[...] porque um projeto pedagógico não se constrói de um ano para o outro, demora. Como tudo em educação é demorado, desde o império, ainda é domorado. A gente vê que demora de cerca de dez anos para se conseguir alguma mudança dentro da escola.

[...] quando o aluno muda, ele é educado. A educação não é só o conhecimento. É mudança de hábitos. Gostaria de acrescentar, que se ele fosse mais divulgado entre a base que são os alunos e os pais para que eles mudem e para que mudem seus filhos, consequentemente os professores mudariam também.

[...] e outra, a importância dele. Na verdade ele é a cara da escola. O mais importante é o seguinte, que ele fosse mais funcional. Alguém precisaria mostrar aos professores novos que chegam que ficam quinze dias, vinte dias na nossa escola, como se fosse mostrar um book para agência de modelos.

Tema 3 - Ações importantes na instituição para o projeto pedagógico ser entendido (Classe 3 e 4)

Nesse tema, os relatos deixam claras as impressões que os professores emitem para que o projeto pedagógico aconteça realmente e saia do papel. Os professores assumem a importância do trabalho coletivo e expressam a intenção do grupo em realmente levar a sério o trabalho docente.

Na Classe 3, fica claro o desejo do grupo (pessoa, pessoas) em tornar realidade o trabalho em equipe com a valorização do diálogo. Essas intenções ficam expressas nas palavras com radical convers+ (conversa, conversando, conversar, conversas, conversei e trabalh+ (trabalha, trabalhando, trabalhar, trabalho) indicando que essa pode ser

uma das condições para que a escola comece a enxergar o projeto pedagógico como um norte para a instituição. Esta Classe é a que caracteriza proporcionalmente o conteúdo do corpus “projeto”, pelo maior número de UCE que está composta (64 sendo 29.63% do total classificado).

Tabela 4 – Palavras associadas significativamente à Classe 3 (64 UCEs – 29.63% do total)

Palavra/Radical	Frequência	X ²
Ações	7	17.18
Aul+ (aula, aulas)	9	3.91
Colega+ (colega, colegas)	6	10.91
Começ+ (começa, começar, comecei, começou)	7	6.43
Condiç+ (condição, condições)	5	4.31
Convers+ (conversa, conversando, conversar, conversas, conversei, converso)	9	15.14
Diffícil	5	8.54
Educador	4	9.68
Enxerg+ (enxerga, enxergam, enxergar)	6	14.66
Equipe	4	4.06
Fal+ (fala, falam, falando, falar, falo)	14	8.31
Important+ (importante, importantes)	9	4.81
Instituição	6	14.66
Maneira	6	4.64
Mesma	7	3.89
Norte	4	6.23
Peg+ (pega, pegam, pegar)	7	13.34
Pergunt+ (pergunta, perguntar, perguntou)	4	4.06
Pesso+ (pessoa, pessoas)	15	15.64
Pod+ (pode, podem, podemos, poderemos)	11	4.87
Sala+ (sala, salas)	10	8.95
Tenh+ (tenha, tenhamos, tenho)	9	4.81
Trabalh+ (trabalha, trabalhando, trabalhar, trabalho)	22	12.94
Valoriz+ (valoriza, valorização, valorizando, valorizar)	5	8.54
Ver	7	6.43

Os dados da Tabela 3 e as UCE a seguir sinalizam o pensamento do grupo sobre o compromisso de colocar o projeto pedagógico em prática através do trabalho em equipe.

[...] então se não tiver essas pessoas juntas, todo mundo junto, com compromisso, fica difícil você falar que vai valorizar o cidadão, vai valorizar o aluno. Se não está todo mundo trabalhando junto. Ações isoladas todo mundo tem. A gente tem aqui na escola excelentes professores, que fazem um trabalho muito bom dentro da sala de aula, mas só que tomam atitudes isoladas.

É uma babaquice importante na vida do educador. Uma escola não pode ficar sem ter um norte, não pode deixar de ter um documento que norteie as suas ações.

[...] refutam muito o trabalho de equipe, mas de uma maneira geral eu acho que a maioria eu acho que é educador, pensa em trabalhar em prol do educando, do aluno e em prol da escola.

A Classe 4 deixa claro que o projeto pedagógico precisa acontecer, sair do papel com o grupo assumindo compromissos e responsabilidades. Os professores apontam que falta trabalho coletivo e o grupo levar a sério o trabalho docente. A seguinte tabela apresenta as principais palavras dessa Classe.

Tabela 5 – Palavras associadas significativamente à Classe 4 (61 UCEs – 28.24% do total)

Palavra/Radical	Frequência	X ²
Assum+ (assume, assumir)	5	13.01
Avali+ (avaliação, avaliamos, avaliar, avalio)	6	11.79
Clar+ (claro)	10	13.78
Cobr+ (cobrar, cobrasse, cobrou)	6	5.22
Coloc+ (coloca, colocado, colocar, colocou)	11	13.99
Conjunto	4	4.50
Consegu+ (consegue, conseguem, conseguimos, conseguir, conseguíssemos)	11	10.47
Deix+ (deixando, deixar, deixo)	8	6.17
Fazendo	9	11.47
Feito	6	5.22
Fic+ (fica, ficamos, ficando, ficar)	11	6.69
Fundamental	7	18.38
Gente	31	13.16
Jeito	7	11.37
Meta+ (meta, metas)	5	13.01
Motiv+ (motivação, motivando, motivar, motivo)	4	6.77
Pai+ (pai, pais)	12	5.45
Papel	12	18.64
Prat+ (prática, prático)	8	11.32
Quer+ (quer, querem, queremos, querer, quero)	13	21.18
Resultado+ (resultado, resultados)	4	10.36
Reuni+ (reunião, reuniões)	6	8.96
sai	4	4.50
Tipo	5	9.24
Traz+ (traz, trazer)	7	11.37

As UCE a seguir apontam que os professores precisam estar motivados para que o projeto pedagógico saia do papel e se concretize.

A maioria é assim. Eu vou parafrasear o Gilberto Dimenstein: “a gente é cidadão do papel”. O projeto político é do papel. Então ele não tem que ser do papel. Tem que ser na prática. Então todos nós temos que assumir isso, inclusive nós. Então essa é a nossa escola, nós temos que trabalhar.

[...] então, falta alguém nesse sentido. Alguém que possa realmente estar motivando, estar capacitando, resolvendo os conflitos. Então esse papel é fundamental. Acho que ele não existe na nossa realidade e esse é o motivo dele estar mais teórico do que prático.

[...] se a gente estiver afinado com o projeto, você tiver compromisso com o projeto, ele sai do papel. Do contrário, cada um pensando de um jeito, cada um fazendo de um jeito, às vezes fingindo que está fazendo dentro do projeto pedagógico, a gente vai continuar com retalhos.

No processo de elaboração, não vou participar, não vou fazer, não me interessa o que fazem aí. Tudo bem. A gente vai fazer, mas vai ter cobrança. Então como vamos avaliar a participação e o que pode ser feito para cobrar depois, porque se a gente não conseguir criar esses compromissos, essas coisas, eu imagino que não muda muito.

A partir destes três temas podemos inferir como fundamento a relação dialética entre a objetivação e a ancoragem.

Percebemos imagens ligadas a sujeitos da instituição escolar (professores, alunos, gestores e funcionários) e a comunidade na construção e implementação do projeto pedagógico como núcleo figurativo indicando a possibilidade de objetivação.

Essas imagens remetem a um envolvimento e participação que levam a um conhecimento do projeto pedagógico por gestores, funcionários, professores, alunos e comunidade, que devem começar a se interessar, participar e enxergar sua importância de sentido, as dificuldades, problemas que encontram no cotidiano e que inclui ações para o grupo entender uma possível mudança por meio da avaliação e cobrança principalmente por parte dos gestores: diretor e coordenador. Esse aspecto pode ser associado à ancoragem.

4.5 O grupo de discussão

O grupo de discussão foi realizado no mês de novembro de 2007 e teve a participação da maioria dos professores envolvidos na pesquisa. Foi realizado na Sala Ambiente de Informática (SAI) da escola pesquisada e teve duração de uma hora aproximadamente. Pudemos verificar que pelo fato de estarem entre colegas, os professores se sentiram mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário, desenvolvendo dessa forma uma fala que refletiu melhor a realidade do seu dia a dia.

A discussão permitiu, também, perceber detalhes do cotidiano escolar não captados no questionário e na entrevista semi-estruturada. Embora a presença do pesquisador e do gravador pudesse gerar uma situação distinta de uma conversa cotidiana, os professores

ao longo da discussão travaram diálogos interativos levando-os a refletir e expressar suas opiniões sobre o tema central, que foi o significado do projeto pedagógico.

Antes de colocar esse tema, o pesquisador falou o título do trabalho – O significado do projeto pedagógico a partir das representações sociais dos professores – para o grupo e fez uma breve reflexão sobre a palavra significado.

O grupo então expôs suas opiniões sobre a palavra significado e foram iniciadas as discussões tendo em vista a pergunta inicial sobre como o grupo visualiza o projeto pedagógico no cotidiano escolar. A partir desta pergunta foram geradas outras pelo próprio grupo sendo que o pesquisador realizou poucas intervenções.

Tomando como base as orientações de Weller (2006), a organização dos dados coletados iniciou-se com uma primeira fase de interpretação, denominada *interpretação formulada* e que compreendeu alguns dos seguintes aspectos:

- Divisão da entrevista por temas e sub-temas ou passagens e sub-passagens;
- Seleção das passagens centrais;
- Seleção das passagens relevantes para a pesquisa;
- Transcrição da passagem inicial, das passagens de foco e daquelas relevantes para a pesquisa;
- Reconstrução da estrutura temática da passagem a ser analisada.

Durante essa interpretação, buscou-se compreender o sentido imanente das discussões.

O tema central foi o pouco conhecimento do projeto pedagógico pelo grupo que pode levar ao trabalho individual dificultando o trabalho em equipe. “Se a gente conhecer fica fácil, mas quando a gente não conhece fica difícil. Eu gostaria de conhecer profundamente. Gostaria de estudar mais o projeto pedagógico”. (P 2)

O projeto é considerado bom, mas continua inerte em alguns aspectos, dizem os professores. Foi bem elaborado e na sua elaboração conseguiram identificar o que pretendiam.

Mas nós estamos muito aquém daquilo que nós colocamos no papel. Eu acho que nós estamos engatinhando ainda. Eu falo nós, mas eu tenho certeza que nas outras instituições públicas acontece a mesma coisa. (P 15)

O pouco conhecimento do projeto pedagógico pode levar ao individualismo, mas existem propostas de solução.

Na realidade o professor, trabalha individual mesmo. Cada um dá seu conteúdo e eu acho que eles não dão conta daquilo ali. Ficam alguns para trás. Então com relação aos conteúdos é difícil a gente falar porque é muito grandioso. É muito grande o projeto pedagógico. Ações coletivas, conversadas, planejadas. Cadê o espaço que nós temos para isso? (P 13)

A individualidade do professor, dando seu conteúdo e não se preocupando com o que foi planejado pelo grupo é uma constante no cotidiano escolar e as diversas falas reforçam isso:

Na realidade o professor, trabalha individual mesmo. Cada um dá seu conteúdo e eu acho que eles não dão conta daquilo ali. Ficam alguns para trás. Então com relação aos conteúdos é difícil a gente falar porque é muito grandioso. É muito grande o projeto pedagógico. Ações coletivas, conversadas, planejadas. Cadê o espaço que nós temos para isso? Nós não temos um espaço para isso na realidade. Nós chegamos aqui, damos a nossa aula e vamos embora. (P 13)

Aparece uma crítica ao conteúdo do projeto pedagógico. O que está escrito não representa a realidade do cotidiano escolar. Mesmo sendo construído com base na legislação, muitas vezes não é possível vivenciar o que é proposto, e os motivos apresentados denunciam uma situação muito grave. Não é a escola que descumpre a legislação, mas seria a própria Secretaria de Estado da Educação, talvez por motivos políticos ou econômicos.

Olha por exemplo a progressão continuada. No projeto pedagógico está estabelecida uma série de orientações que eu acho que foram transcritas de algum documento oficial, mas que são descumpridas no nosso cotidiano. Lá diz que com a implantação da progressão continuada desapareceria a seriação, as notas, etc. Isso acontece na prática? Nós não continuamos a fazer tudo como antes? Então pra que conhecer o conteúdo do Projeto Pedagógico se muitas vezes o que ele estabelece não é o que fazemos. Será que nós descumprimos a legislação ou é a própria Secretaria da Educação que descumpre e induz a escola ao erro. (P 8)

A troca de experiências é uma necessidade para os professores que enxergam no projeto pedagógico uma oportunidade para que mudanças realmente ocorram no espaço escolar.

Outro ponto que não podemos esquecer é a questão de trocarmos as experiências. É muito importante. (P 12)

Nós não temos tempo de trocar as experiências. [...] Eu que estou aqui há muitos anos, percebo que tudo aquilo que a gente fala, como aqui, agora, da necessidade de mudanças, de rever algumas coisas, fica só na fala. Não acontece nada. (P 6).

O trabalho em equipe é um desafio que pode encontrar resistência.

Trabalhar em grupo? O que é trabalhar em grupo? Porque quando surge um assunto para trabalhar em grupo sempre tem gente reclamando. Concordam com isso? Então a gente acaba trabalhando individual mesmo. Cada um fazendo a sua parte. Toda vez que você quer fazer um trabalho, você não encontra resistência? (P 2)

Se não existe o trabalho em equipe os objetivos do projeto pedagógico não são alcançados como aponta o professor: “Se nós não sabemos trabalhar em grupo é difícil ensinar cidadania para o meu aluno”. (P 7)

O caminho apontado para a superação dessa situação é alguém para canalizar, articular, cobrar, integrar o grupo. Os gestores, no caso, o diretor, vice-diretor e professora coordenadora são indicados para essa tarefa, assumindo a liderança em todos os sentidos.

Falta articulação. Quando eu digo os gestores, o diretor, o vice-diretor, a coordenadora pedagógica, alguém tem que coordenar, porque aqueles que dão aulas de manhã, alguns vão embora na hora do intervalo, outros chegam na hora do intervalo. A falta de integração é o grande problema para que ele funcione corretamente. (P 9)

Como deve ser essa articulação, essa cobrança, os professores deixam claro se colocando-se na posição de alunos que trabalham bem quando cobrados. “É que naquele momento nós somos alunos, só por isso. E quando a gente é aluno a gente quer o que? A gente quer ser cobrada ou não? E aí você age como tal”. (P 2)

O trabalho coletivo deve começar pela utilização adequada dos espaços conquistados para formação, discussão e planejamento, e o espaço indicado para esse entrosamento é o HTPC.

A gente muitas vezes conversando com os colegas, despreza os HTPC A gente participa mal dos HTPC. Muitas vezes a gente não participa pra valer e isso é um problema serio porque a gente pode perder esse horário que seria muito importante, mas a gente não pode esquecer também que o HTPC é usado para dar recados. Isso

desestimula mesmo. E eu tenho a impressão que esses aspectos contribuem pra gente não ter no projeto político-pedagógico um norte. (P 17)

Os professores fazem muitas críticas à falta de planejamento do HTPC e principalmente desse momento não servir para a finalidade a que se destina.

A escola deveria ser mais ampla e os professores não deveriam ser tão desunidos. É evidente que eu tenho direito de ter afinidade com alguns professores em especial. Isso é normal. Mas não pode chegar ao ponto da gente não trocar informações, conhecimentos, enfim, qualquer coisa nesse sentido. E realmente, o HTPC, se eu pudesse não viria em nenhum. (P 6)

O pouco aproveitamento do HTPC gera insatisfação por parte de alguns professores levando a considerações das quais o grupo discorda e considera equivocadas. Os seguintes depoimentos procuram esclarecer possíveis distorções nesse sentido:

O que existe eu acredito, que a gente acaba confundindo muito o plano de aula com o projeto político-pedagógico. Aí onde a gente acaba pecando porque a gente acaba fugindo do projeto. (P 7)

Nas discussões, um professor comparou o projeto pedagógico com o trabalho realizado no cotidiano escolar apontando que dessa forma todos conheceriam o que o mesmo estabelece. Mas essa posição provocou manifestações do grupo.

Nós fizemos uma análise que a gente conhece pouco e profundamente o projeto político-pedagógico. Todo mundo assumiu isso. Então não dá para chegar e dizer vocês sabem, e a gente está assumindo que não sabemos plenamente. (P 17)

Alguns significados para o projeto pedagógico são enunciados pelo grupo: “O projeto nada mais é do que o bem comum da escola, dos alunos”. (P 2); “O trabalho individual de cada um parece que independe do projeto pedagógico. Mas as idéias coletivas já dependeriam”. (P 3).

O projeto político-pedagógico poderia ser um norte, um fio condutor independente do objetivo do aluno, mas pensar a escola não como uma coisa que se faz individualmente, mas coletivamente. (P 17);

[...] nem sempre ou quase sempre nós não temos com clareza o que nós queremos. E o ponto que determina isso para nós, é o projeto político-pedagógico, é a nossa intenção com o plano. (P 15)

4.6 O significado do projeto pedagógico para os professores a partir das representações sociais

Ao analisarmos os quatro instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa – questionário, entrevistas, software ALCESTE, grupo de discussão –, retomamos algumas considerações feitas quando abordamos a construção das representações sociais sobre o projeto pedagógico.

Acreditamos que o projeto coletivo da escola traz embutido o projeto individual de cada professor e nossa pretensão de identificar o significado desse movimento constante e dialético do individual e do coletivo a partir das representações sociais nos levou ao pouco conhecimento do projeto pedagógico expresso nas falas da maioria dos sujeitos e as dificuldades encontradas para se trabalhar coletivamente.

No questionário, ao definirem o que é projeto pedagógico, percebemos em quase todas as respostas, uma preocupação com o processo ensino-aprendizagem. O aluno é o centro das atenções e o currículo é apresentado com uma necessidade de revisão. O projeto pedagógico pode ser um caminho para que a escola se torne um espaço de aprendizado levando-se em conta as características da comunidade e os interesses dos alunos. Os professores têm consciência de que um projeto bem elaborado pode contribuir para a construção de uma escola pública de qualidade, mas apontam que a autonomia é limitada, muitas vezes pelos órgãos superiores, principalmente pela Secretaria de Estado da Educação. Muito embora o artigo 12 da LDBEN 9.394/96 deixe claro que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema, terão a incumbência de elaborar e executar seu projeto pedagógico e que essa responsabilidade cabe aos docentes e aos profissionais da educação percebemos que nem sempre acontece, dando possibilidade de o sistema interferir em processos internos da escola, alterando muitas vezes o currículo e diretrizes que a instituição estabeleceu no seu projeto, fato esse confirmado pelos professores.

Outra consideração que procuramos analisar foi a dinâmica entre o projeto pedagógico formal (documento) e aquilo que acontece no cotidiano escolar (ação). Pudemos perceber por meio dos vários instrumentos de pesquisa, elementos que puderam colaborar no entendimento dessa dialética entre o formal e a ação possibilitando formas de atuação e apontando as diversas concepções das práticas dos professores. Vejamos alguns exemplos.

Quando os sujeitos idealizaram o projeto pedagógico numa figura percebemos o desejo de que o mesmo funcionasse como uma orquestra, afinada, com um

condutor competente dando segurança aos integrantes, mas, ao mesmo tempo, sugerindo a idéia de não conflito. O mesmo ocorreu com as figuras do futebol e da construção, em que o técnico e o mestre de obras são identificados com a figura dos gestores que devem conduzir com segurança e quase perfeição evitando gerar conflitos.

Diferente dessa figura é a identificada sobre o projeto pedagógico real da escola quando é escolhida a figura do caos dos aeroportos brasileiros e do trânsito, às vezes também caótico, das grandes cidades. A figura da construção apareceu indicada por um número reduzido de professores. Essa diferença de imagens nos leva a acreditar que existe uma distância entre o idealizado e a realidade na visão dos professores. O que eles idealizam com o projeto e o que realmente acontece no cotidiano escolar.

Ao analisarmos algumas questões da entrevista semi-estruturada com auxílio do software ALCESTE, relacionamos essa idealização do projeto pedagógico com a importância que os professores atribuem principalmente aos gestores – diretor e professor coordenador – quando se referem aos envolvidos nas ações para implementação.

Percebemos que o significado que o projeto pedagógico adquire para estes sujeitos está mais ligado à ação que ocorre no cotidiano escolar do que com um documento elaborado oficialmente. Isso fica evidenciado na realização do grupo de discussão quando a maioria admite que conheça pouco o conteúdo do projeto oficial, mas que consideram que tudo o que realizam no cotidiano escolar faz parte do projeto, no caso o projeto-ação. Expressam o desejo de que o documento oficial e elaborado seja mais conhecido e vivenciado pelo grupo necessitando de articulação para que o individualismo que prevalece no interior da escola seja substituído pelo trabalho em equipe. Isso só será possível, segundo os docentes, com uma utilização mais adequada dos espaços de formação, principalmente os planejamentos, replanejamentos e HTPC com uma liderança compromissada dos gestores, aparecendo a figura do diretor da escola e do professor coordenador como elementos condutores do processo. Existe um desejo coletivo para que o projeto pedagógico, documento escrito, saia do papel e se concretize como prática cotidiana. Não podemos, porém deixar de lado a denúncia feita pelos professores de que muitas vezes o conteúdo do projeto pedagógico, embora feito com base em orientações legais, é descumprido pela própria Secretaria de Estado da Educação que induz a escola a praticar atitudes que são paradoxais. Um exemplo citado é a progressão continuada que não deveria ter notas, série, boletins, etc., mas o sistema induz a esses procedimentos, que não são próprios da progressão continuada. O que está escrito no documento nem sempre condiz com a realidade. O sistema provoca uma

situação que podemos considerar como distante do ideal proposto. Então os professores observam: para que conhecer o conteúdo do projeto pedagógico?

Outra reflexão que podemos fazer nesta análise é a consideração proposta por Garcia (2002) de que a LDBEN 9.394/96 foi elaborada pelo que podemos chamar de “organismo superior” e que no processo de apropriação dessa realidade, o grupo de professores possa reelaborar as determinações advindas dos legisladores.

Analisando o conjunto de dados coletados, observamos que os valores nos quais os professores objetivam o projeto pedagógico estão relacionados à possibilidade de trabalho em grupo e mudanças. Se objetivar é transformar algo abstrato em concreto unindo a idéia de não-familiaridade com a de realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade, reproduzindo um conceito em uma imagem, percebemos que os professores desejam trabalhar em equipe embora admitam a predominância do individualismo. Também se dá ênfase a função dos gestores quando os professores apontam para alguém canalizando, articulando, cobrando e integrando o grupo.

Podemos considerar que o projeto pedagógico para os professores pesquisados pode significar:

1- Trabalho coletivo ultrapassando a barreira do individualismo e sendo articulado pelos gestores, levando a uma construção contínua da aprendizagem tanto docente como discente no cotidiano escolar.

2- A possibilidade de mudanças no interior da escola impulsionando todos os envolvidos no processo pedagógico – gestores, docentes, discentes e também a comunidade escolar – para que também possam ter iniciativas para mudarem.

3- Um documento escrito com base na legislação, mas que na prática deixa a desejar e isso ultrapassa as possibilidades da escola que é obrigada a cumprir as determinações da sua mantenedora, a Secretaria de Estado da Educação, que, muitas vezes, levada por interesses políticos e financeiros não cumpre integralmente o que a própria lei propõe. Isso fica claro em todos os instrumentos realizados durante a pesquisa e está presente nos depoimentos dos professores de maneira freqüente, principalmente nas entrevistas semi-estruturadas e no grupo de discussão, e nos leva a acreditar no que a teoria das representações sociais propõe, indicando que o saber do senso comum designa uma forma de pensamento social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho com uma reflexão sobre a escola no século XXI, enfatizando a formação inicial dos professores e suas dificuldades em atender a clientela que a escola pública recebe atualmente. A escola precisa desenvolver um novo perfil, superando a aferição da capacidade do estudante de assimilar e acumular informações em favor de uma escola que incentive o aluno a aprender a pensar e a “saber como fazer”, promovendo sua autonomia principalmente quando ele é chamado a fazer escolhas e tomar decisões.

Esses princípios estão previstos nos objetivos gerais do projeto pedagógico da escola pesquisada, enfatizando que se deve priorizar ao aluno uma formação em que gradativamente possa se perceber como agente do processo da construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade.

O que percebemos com a pesquisa realizada é que os professores têm pouco conhecimento desse projeto que, mesmo sendo fruto de discussões e elaborado coletivamente, continua inerte e improdutivo em alguns aspectos. Percebemos, ainda, que os docentes consideram sua formação inicial com algumas deficiências, mesmo quando realizada em instituições públicas, sobretudo para enfrentarem a realidade dos problemas relacionados ao cotidiano escolar.

Essas críticas foram feitas pelos professores enfatizando o despreparo para ensinar e para pôr em forma didática os conhecimentos dos teóricos estudados.

Nos diversos instrumentos de verificação aplicados durante a pesquisa percebemos o desejo do grupo em aperfeiçoar o trabalho em equipe. Os professores reconhecem que é difícil ensinar cidadania para os alunos quando eles próprios têm dificuldade em assumir algumas posturas com relação à categoria e principalmente em se organizar para o trabalho coletivo. A maioria expressa saber trabalhar individualmente, mas cada um desenvolvendo seu conteúdo, na sua disciplina, no seu espaço e considerando esses aspectos como o único caminho.

Emergiram nas discussões que as ações coletivas precisam ser conversadas, planejadas e que os espaços reservados para esse fim ainda são mal aproveitados. Isso demonstra uma necessidade expressa nos discursos dos professores sobre a importância do HTPC para a formação continuada e principalmente para o estudo e reflexão do projeto pedagógico. Para que isso aconteça, são apontados caminhos para superação das dificuldades

e o mais evidente é a possibilidade de estudo do grupo como um todo, envolvendo não só professores, mas principalmente os gestores, aliado a uma sólida formação teórica como caminho para uma liderança mais atuante junto ao grupo. Um professor fez uma analogia, citando a indisciplina em sala de aula e o professor despreparado não conseguindo motivar o grupo e provocando apatia e desinteresse, comparando com o que, às vezes, acontece com o corpo docente com relação aos gestores quando não estudam e não preparam as reuniões deixando que tudo aconteça de forma improvisada. Isso pode provocar desinteresse entre os professores deixando claro que os docentes se colocam na posição de discentes que trabalham bem quando são cobrados.

Diante da diversidade de quesitos necessários a uma boa gestão escolar e partindo das falas dos professores podemos tomar como referência o próprio projeto pedagógico da escola pesquisada. Quando trata dos objetivos dos gestores, destaca que a direção e vice-direção devem garantir o cumprimento da legislação vigente, do regimento escolar, do projeto pedagógico, bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas dos órgãos superiores do sistema oficial educacional. Também devem promover a integração escola, família e comunidade, criando e assegurando condições e estimulando experiências para o aprimoramento do processo educativo. Com relação à coordenação pedagógica, essa deverá estimular a reformulação de programas, de métodos e processos de ensino-aprendizagem, auxiliando os professores em suas dificuldades metodológicas, bem como acompanhando o desenvolvimento da programação didática relativa a cada professor e sua área de atuação.

É interessante perceber contradições que ainda ocorrem na prática cotidiana e a mais indicada é o distanciamento do conteúdo do projeto pedagógico quando abordam teoria versus prática. O que o documento propõe é baseado em textos legais, mas, muitas vezes, as dificuldades para que ele realmente possa acontecer no cotidiano escolar podem ser atribuídas ao próprio sistema oficial de ensino, que, segundo os professores, acaba não cumprindo o que a legislação estabelece talvez por falta de políticas públicas de educação bem definidas.

Considerando as exigências previstas no discurso, mas pouco vivenciadas na prática, percebemos que os professores expressam um conceito de gestão num ideal de perfeição fundamentado numa postura que esses profissionais devam ter do domínio da situação do grupo e principalmente do projeto pedagógico incluindo também o sistema oficial de ensino.

Os professores fazem referência à possibilidade de a escola executar seu projeto com inovação. Mesmo conhecendo e assumindo a importância da participação de todo grupo, num trabalho de equipe, formas enraizadas de gestão escolar, em que uma tentativa de democracia é feita, com algumas restrições. Os professores expressam o desejo dos gestores de ultrapassar o ser representante do sistema para se tornar parceiro. Mas o que ocorre é que mesmo os professores formulando suas sugestões, muitas vezes, a opinião dos gestores acaba prevalecendo, impedindo o pleno exercício da autonomia do grupo. Podemos ressaltar que esse posicionamento não existe apenas na dificuldade dos gestores em aceitar o que o grupo deseja, mas também da própria conjuntura do sistema educacional que impõe uma série de regras, muitas vezes, desconhecidas dos professores e que impedem a gestão participativa e democrática advindas da própria Secretaria de Estado da Educação por meio da Diretoria Regional de Ensino.

Fica evidenciada a grande contribuição que o projeto pedagógico vem representando sendo a possibilidade exatamente da participação coletiva que os professores consideram que deva ser ampliada, mas que há uma década era impensável em escolas da rede pública brasileira. Isso possibilita um novo tipo de organização do trabalho escolar, contribuindo para o aprendizado da vivência democrática, o que ainda não é muito comum em nossas escolas, fortalecendo, assim, o aprendizado político de todos os componentes da escola por meio de atitudes democráticas que podem e devem ir além dos limites físicos da instituição e fazendo parte do cotidiano desses sujeitos.

Percebemos que a comunidade escolar e seu corpo docente representado pelo grupo de professores pesquisados deparam-se com um desafio que deve levar em conta a construção de um projeto que tem como imagem representada pelos professores a possibilidade de a escola funcionar como uma orquestra, levando-se em conta os diversos aspectos de um agrupamento desse tipo. Para que o grupo encontre o caminho do fazer coletivo, é necessário aprender a lidar com as situações de conflito tão presentes no cotidiano escolar e expressa em muitos relatos da pesquisa. Isso é algo novo para a instituição escolar pública e depende muito da vontade do grupo em ultrapassar as barreiras do comodismo, construindo a verdadeira democracia num ambiente onde o autoritarismo seja substituído pelo diálogo.

Essas considerações deixam claro que o principal significado que o projeto pedagógico assume para o grupo, é a interação e integração que dependem de mudanças que

necessitam de coragem e articulação, para fazer deste documento algo aplicável e produtivo e representando melhorias no interior da escola.

A esperança de que as palavras que iniciam a introdução do projeto pedagógico da escola se tornem realidade: “Este projeto tem por finalidade buscar autonomia para a reelaboração do trabalho pedagógico, dando possibilidade de repensar nosso compromisso político com a educação” (Projeto Pedagógico da Escola Pesquisada, 2005, p. 4), manifesta o desejo do grupo em vencer o desafio de fazer acontecer, no momento presente, tornando o trabalho coletivo algo possível, tendo uma coerência entre o documento escrito e a ação.

Esperamos que o projeto pedagógico deixe de ser algo pouco conhecido ou simplesmente um sonho, e passe a integrar o cotidiano escolar como norteador de ações contribuindo para que a ensino público possa ser eficiente. A escola assume sua função social e proporciona a possibilidade de envolvimento coletivo e de os alunos e suas famílias participarem das decisões no âmbito escolar juntamente com os gestores, funcionários e principalmente os professores.

A construção do projeto pedagógico é contínua e envolve toda a comunidade escolar. A falta de companheirismo, a não participação, a falta de vontade diminuirão à medida que principalmente os gestores assumirem uma posição de liderança, e articulação tão necessárias ao objetivo final da educação, e também à medida que o sistema de ensino representado pela Secretaria de Estado da Educação assumir o compromisso de cumprir integralmente o que a legislação estabelece. Assim, acreditamos que os sonhos dos nossos professores começarão a se tornar realidade, podendo contribuir para que o significado do projeto pedagógico se construa a partir da união de todos os esforços para uma educação pública de qualidade. Para isso é necessário levar-se em conta as aspirações dos nossos alunos inseridos no século XXI num país onde a educação sinaliza com resultados pouco satisfatórios e necessitando de uma profunda revisão e investimentos com mais compromisso de todos os envolvidos.

Buscar as representações sociais dos professores sobre o projeto pedagógico, proporcionou a esse pesquisador também gestor da escola, caminhos para redirecionar o trabalho, de forma que os resultados além do relatório de pesquisa sejam subsídios para uma gestão democrática com níveis desejáveis de sucesso, incentivando também outros trabalhos que possam contribuir para a melhoria da educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Marcos. **Representação social: uma genealogia do conceito**. Rio de Janeiro: Comum – v. 10, n. 23 – p. 122 a 138 – jul/dez 2004.
- ALVES, José Matias. **Organização, gestão e projectos educativos das escolas**. Porto: ASA Editores, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, Judith Alda. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Em Aberto, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.
- AZANHA, José Mário Pires. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**. Cadernos de História e Filosofia da Educação, São Paulo, v. 2, n. 4. p. 1-144, 1998.
- _____. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: SÃO PAULO (Estado) – Secretaria de Estado da Educação. **A Construção da Proposta Pedagógica da Escola**. São Paulo: Planejamento, 2000.
- BARROS, Adail de Jesus de; LEHFELD, Neide Aparecida Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOUTINET, Jean Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. **Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. N. 248, n 23 dez. 1996.
- BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- CAMARGO, Brígido Vizeu. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes et al (org.). **Perspectivas Teórico-Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Ed UFPB, 2005.
- CARNEIRO, Moaci Alves, LDB FÁCIL: **Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARVALHO, Maria do Rosário. O Constructo das Representações Sociais: Implicações Metodológicas. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; JESUÍNO, Jorge Correia. (org.). **Representações Sociais: Teoria e Prática**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.
- CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto Político-Pedagógico, Autonomia e Realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (org.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977.
- DI GIORGI, Cristiano. **Uma outra escola é possível**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba n. 24, p. 213-225, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Globalização e crise do emprego**: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. Boletim Técnico do Senac, São Paulo, n.2, p. 1-32, 1999.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação à Distância. (Brasil), **Construindo a escola cidadã** – Projeto político-pedagógico – Brasília: Estação das Mídias, 1998.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, Danilo; GANDIN Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GARCIA, Rita Elvira. **As representações sociais de professores sobre o projeto pedagógico**. 2002. Dissertação. (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica – PUC – São Paulo.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

GOMES, Alberto Albuquerque. **A escola pública**: formas de exclusão e de controle. Presidente Prudente: FCT-UNESP, 2004. (mimeo)

GUIMARÃES, Célia Maria. Reflexões sobre gestão da organização escolar. In: RIBEIRO, Arilda Inês Miranda; MENIN, Ana Maria da Costa Santos (Org.). **Formação do Gestor Educacional** – necessidades da ação coletiva e democrática. Presidente Prudente: Arte e Ciência, 2005.

JODELET, Denise (org.) **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

LESSA, Paula Batista, **Diversos olhares sobre o projeto político-pedagógico da escola pública**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

LINS, Carla Patrícia Acioli; SANTIAGO, Maria Eliete. Representação social: educação e escolarização. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; JESUÍNO, Jorge Correia. (org) **Representações Sociais**: teoria e prática. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; JESUÍNO, Jorge Correia (org.). **Representações sociais**: teoria e prática. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

MARQUES, Mário Osório. Escola, Aprendizagem e Docência: imaginário social e intencionalidade política. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2000.

MARQUES, Luciana Rosa. **Projeto político-pedagógico: construindo a autonomia das escolas públicas? As representações sociais dos conselheiros**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescente**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais** – Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, Adriano Afonso do; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2000.

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

REINERT, Max. **Manuel d'utilisation ALCESTE**. (Version 4.7 pour Windows). Toulouse: IMAGE, 1986.

_____. ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de Gerard de Nerval. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, Paris, v. 26, p. 24-54, 1990.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira. In GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SANTOS, Maria Cecília. Reseña de “el grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación” de Gallejo Javier y “hablar y escuchar, relatos de profesores y estudiantes” de Fabra Maria Lluís. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 1, p. 255-260, 2003.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1971.

SILVEIRA, Anamaria. A Representação Social: O olhar do professor. **Revista Virtual Partes – Educação**. Publicado em 30/06/2007. <Disponível em www.partes.com.br/educacao.asp> Acesso em 31 de outubro de 2007.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Gráfica Palas Athena, 2002.

TEODORO, A. **Globalização e educação** – políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UDEMO, Sindicato de especialistas de educação do magistério oficial do estado de São Paulo: Revista do Projeto Pedagógico. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: **Psicologia Social**. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Liberdade, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola**. uma construção possível. 5 ed. Campinas: Papirus, 2000.

WATANABE, Tsutaka. **Papel do Regimento Escolar na Organização e Funcionamento da Escola Pública**. 1999. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32 n. 2., p. 241-260, 2006.

ANEXOS

Anexo A - Questionário do professor**QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

1- ANO DE ADMISSÃO COMO PROFESSOR: _____

2- ANO DE INÍCIO DE EXERCÍCIO NESTA UNIDADE ESCOLAR: _____

3- EXERCE OUTRA ATIVIDADE ALÉM DA ATIVIDADE DOCENTE?

() SIM () NÃO QUAL? _____

4- TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE: _____

5- FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

GRADUAÇÃO EM: _____ ANO DE CONCLUSÃO: _____

INSTITUIÇÃO: _____

FEZ OUTRO CURSO DE GRADUAÇÃO: () SIM () NÃO

QUAL? _____

INSTITUIÇÃO: _____

6- CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO: () SIM () NÃO

QUAL? _____

7- CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: () SIM () NÃO

QUAL? _____

8- CURSOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO FEITOS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS: _____

9- O MAGISTÉRIO FOI SUA PRIMEIRA OÇÃO PROFISSIONAL? POR QUÊ? _____

10- VOCÊ PENSOU EM MUDAR DE PROFISSÃO? POR QUÊ? _____

11- O QUE É PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO? _____

12- PARA VOCÊ QUAL É O OBJETIVO/PAPEL DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO? _____

13- VOCÊ CONHECE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA?

() SIM () NÃO

COMENTE: _____

14- VOCÊ PARTICIPOU DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA? () SIM () NÃO

COMENTE: _____

15- SE PUDESSE INTERFERIR NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA QUE SUGESTÕES APRESENTARIA?

16- QUAL O ENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES DESSA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO?

17- O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA APRESENTA COMO MISSÃO A VALORIZAÇÃO DA CULTURA, DA PRÁTICA SOLIDÁRIA E DO RELACIONAMENTO SOCIAL. VOCÊ CONSIDERA QUE A ESCOLA TEM CUMPRIDO O QUE SE PROPÕE?

18- OS OBJETIVOS APRESENTADOS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA SÃO:

- *DESENVOLVER UM TRABALHO VOLTADO AO ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO, INDEPENDENTE DE COR, CREDO, NÍVEL SOCIAL, RAÇA E SEXO;*
- *PREOCUPAR-SE EM CONTINUAR O PROCESSO DE LETRAMENTO;*
- *PROPORCIONAR UMA FORMAÇÃO CRÍTICA, DEMOCRÁTICA, SOCIAL E SOLIDÁRIA;*
- *PRIORIZAR AO ALUNO UMA FORMAÇÃO ONDE GRADATIVAMENTE POSSA SE PERCEBER COMO AGENTE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DE TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE OS HOMENS EM SOCIEDADE.*

DE ACORDO COM OS COMENTÁRIOS QUE VOCÊ OUVIU E OUVI E SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA TEM CUMPRIDO O SEU PAPEL? COMENTE.

Anexo B - Entrevista semi-estruturada

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1- TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES

- 1.1. Quando iniciou sua carreira profissional e em que circunstâncias?
- 1.2. Fale sobre sua história nesta escola?
- 1.3. Quais as dificuldades encontradas?
- 1.4. Quais os apoios recebidos?
- 1.5. Quais as disciplinas que lecionou e que leciona atualmente?
- 1.6. Qual a imagem que você tem de si mesmo(a) como professor(a)?

2- PERFIL DO EDUCADOR

- 2.1. O que é ser educador para você?
- 2.2. Quais os aspectos que considera mais importantes para ser educador, citando em ordem crescente cinco desses aspectos.

3- SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO

- 3.1. Qual figura você escolheria para representar o Projeto Pedagógico no sentido geral? (Escolher entre as sete figuras apresentadas indicando o número correspondente – Anexo 3).
- 3.2. Por que você escolheu essa figura para representar o Projeto Pedagógico?
- 3.3. Escolha uma figura para representar o Projeto Pedagógico da escola?
- 3.4. Por que você acha que essa figura corresponde ao Projeto Pedagógico da sua escola?
- 3.5. Como avalia sua participação na construção do Projeto Pedagógico da sua escola?
- 3.6. Você acha que participar da construção do Projeto Pedagógico assegura ao professor mais autonomia didático-pedagógica?
- 3.7. O que você considera importante para uma escola realmente exercer sua autonomia?
- 3.8. Que fatores contribuem para que o Projeto Pedagógico aconteça realmente no cotidiano escolar?
- 3.9. Que circunstâncias favorecem a implantação e desenvolvimento do Projeto Pedagógico?
- 3.10. Como você avalia isso? E seus colegas? Tem ideia do que pensam?
- 3.11. Que fatores prejudicam a implementação do Projeto Pedagógico no cotidiano escolar?

3.12. Que obstáculos precisam ser ultrapassados?

3.13. Que circunstâncias e situações específicas prejudicam a realização do mesmo?

4- CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

4.1. Em sua opinião, que condições são necessárias para a construção do Projeto Pedagógico na sua escola?

4.2. Quais são os sujeitos que devem participar desse processo? Qual a responsabilidade desses sujeitos?

4.3. Como deve ser essa participação?

5- O QUE MAIS GOSTARIA DE ACRESCENTAR SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO?

Anexo C - Figuras utilizadas nas entrevistas





FIGURA 2



FIGURA 3



FIGURA 4





FIGURA 5



FIGURA 6



FIGURA 7

