



## O Projeto Pedagógico e Autonomia da Escola

# EQUIPE Multidisciplinar

**Coordenação Geral:** Gil da Costa Marques

**Coordenação de Produção:** Leila Humes

**Coordenação do Curso:** Sonia Maria Vanzella Castellar

**Gerente de Produção:** Beatriz Borges Casaro

**Autoria:** Profas. Vivian Batista da Silva e Rita de Cassia Gallego

**Design Gráfico:** Daniella Pecora, Juliana Giordano, Leandro de Oliveira e Priscila Pesce Lopes de Oliveira

**Ilustração:** Alexandre Rocha da Silva, Aline Antunes, Camila Guedes Torrano, Celso Roberto Lourenço, João Marcos Ferreira Costa, Lídia Hisae Yoshino, Maurício Rheinlander Klein e Olivia Rangel Bianco

**Fotografias:** [Thinkstock](#)

**Design Instrucional:** Carolina Costa Cavalcanti

**Revisão de Texto:** Marina Keiko Tokumaru

# ICONOGRAFIA



Atenção



Conceito



Exemplo



Saiba Mais



Ambiente Virtual de Aprendizagem

# O Projeto Pedagógico e Autonomia da Escola

## 1 A escola e sua autonomia: caminhos, desafios e perspectivas do projeto pedagógico



### TÓPICO 1 Concepção do módulo

Projeto pedagógico e currículo: esses são temas do segundo módulo do curso. Estamos nos dirigindo a vocês, diretores, para tratar dos referidos temas tanto do ponto de vista dos documentos legais quanto dos fundamentos teóricos que sustentam a ideia de que as escolas podem e devem construir seus próprios planos de trabalho e assim dar respostas aos desafios encontrados na dinâmica escolar, especialmente, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, para nós, razão de qualquer debate sobre as melhorias necessárias no funcionamento das escolas. Além disso, vocês serão convidados a refletir sobre as suas vivências como diretores na condução e encaminhamentos dados ao projeto pedagógico e ao currículo. Essas vivências, sem dúvida, trarão enormes contribuições para pensarmos sobre como podemos avançar no sentido de uma compreensão mais dinâmica da construção do projeto pedagógico e do currículo escolar.

Assim, o módulo **Projeto pedagógico e currículo em ação** é um convite para a reflexão sobre o impacto do projeto no dia a dia da equipe escolar. Como ela se mobiliza? Todos concordam que o projeto é importante e deve ser conduzido? Quais são os espaços efetivos de discussão? Há resistências que impedem a elaboração coletiva? Em que medida podemos afirmar que existem espaços interativos na escola? O que os professores esperam dos diretores? E os diretores, o que esperam dos professores? Essas perguntas podem ser comparadas a fios de uma trama fundamental para a construção do currículo e do plano pedagógico de toda instituição escolar. Autonomia, trabalho em equipe e formação são palavras chave desse processo.

Sabemos dos inúmeros desafios postos ao trabalho da gestão e um deles é vencer a ampla burocratização de elementos fundamentais para a melhoria do ensino. Podem ser citados como exemplos desses elementos: a avaliação da aprendizagem, o planejamento, as reuniões e o próprio projeto pedagógico, elaborado, muitas vezes, apenas porque é obrigatório. Portanto, nosso maior objetivo é tratar o tema do módulo como fruto de relações e de práticas institucionais, sendo o sentido do ofício do diretor construído em função dessas práticas. Assim, o que pode ser mais importante para a direção (representada

pelo(a) diretor(a) e seu/sua vice) de uma dada escola pode não ser para outro(a), uma vez que, ainda que tenhamos práticas e desafios em comum, é na relação entre os diferentes professores e dos alunos que os desafios se apresentam. Ao potencializar as discussões de temas tão próximos, mas que, muitas vezes, o cotidiano atribulado não deixa com que questionemos algumas práticas e concepções presentes em nossa cultura escolar, entendemos que cada um(a) de vocês terá elementos teóricos que ancorem as intervenções que julgarem importantes para a melhoria do trabalho na escola.

Por isso, o módulo aqui apresentado examina o projeto pedagógico, considerando as exigências postas à escola, bem como os desafios que ela enfrenta para dar vida ao seu plano. “Dar vida” é uma metáfora rica para encaminhar nossas discussões, pois se tomássemos o projeto pedagógico apenas como uma exigência burocrática, seria como afirmarmos que o documento escrito por si só já fosse o atestado de sua existência. Nesse caso, até se poderia pensar que a exigência burocrática foi cumprida. Mas qual é o valor de um texto que não é lido, tampouco consultado ou discutido? O projeto, relegado ao esquecimento, é como letra morta, acaba em si mesmo. Não inspira ações, não motiva alianças, nem mesmo discordâncias, que também fazem parte da construção das práticas de professores e alunos. O projeto pedagógico só faz sentido, ou seja, só ganha vida, nesse jogo complexo das relações entre atores da escola.

Para darmos conta das dimensões nas quais os projetos efetivamente se concretizam, vamos tratar da **autonomia da escola**, termo muito usual nos textos legais, nas propostas de organização curricular e também no discurso de diretores, coordenadores e dos professores. Fala-se em autonomia da escola, autonomia dos alunos, por exemplo, mas será que, de fato, mesmo diante da trivialidade da palavra, conseguimos definir a autonomia e consideramos toda a complexidade que dela decorre no encaminhamento do trabalho escolar?



Após a discussão dessas questões, o intuito é atentar mais especificamente para os desafios dos diretores quando eles organizam o ofício dos professores, motivando-os a fazerem parte de uma equipe.

Para nós, não se trata de ensinarmos a preencher um documento. Se assim fosse, poderíamos elaborar um roteiro a ser seguido pelos diretores em toda e qualquer ocasião. O que importaria, então, a história da escola? Quantos e quais alunos ela atende? Como se constitui seu corpo docente? As condições do prédio? Os recursos financeiros de que a instituição dispõe? As expectativas da comunidade em relação à escola? Se o projeto pedagógico pudesse ser apenas um roteiro a ser seguido, essas questões seriam ignoradas. E, no nosso entender,

esquecer-se de questões tão elementares seria anunciar de antemão a morte do projeto. Nenhum plano faz sentido quando se quer entender o ensino sem que se remeta aos seus *sujeitos e às relações que são construídas entre eles*. Como, então, falar de projeto pedagógico esquecendo a escola, seu currículo, seus professores e seus estudantes?

Se o que queremos é estudar os problemas que a prática apresenta, isso se deve ao fato de tomarmos o diretor como



um profissional que age em contextos complexos e permanentemente expostos a situações novas. Ao agir diante do indeterminado, o diretor mobiliza a criatividade, um tipo de competência pouco mencionada na literatura educacional, mas fundamental para responder aos desafios da prática cotidiana. Daí insistirmos na necessidade de enfatizar nessa disciplina as especificidades do ofício do diretor, identificando condições concretas de realização dessa atividade em discussões organizadas em fóruns, a partir de casos noticiados na mídia ou mesmo em espaços nos quais seja possível expor experiências e desafios postos aos diretores. Há que se gerir as atividades curriculares e o projeto pedagógico permanentemente, construindo alternativas a partir de tudo o que está em jogo na vida escolar.

Nessa perspectiva, os professores e diretores não são meros consumidores das produções acadêmicas, suas vivências e conhecimentos integram um processo contínuo de formação. Esperamos que ao longo dessa disciplina se constitua um espaço de reflexão que favoreça a construção e reconstrução dos currículos e projetos das escolas. Antes de irmos ao próximo tópico, é importante vocês pensarem sobre a escola onde atuam:

Como acontece a elaboração do projeto pedagógico? Há um projeto pedagógico? O que há no papel é compatível com as práticas realizadas? Todos que trabalham na escola conhecem e acompanham o que é previsto nele? Em que medida ele sofre alterações a partir do que é desenvolvido nas diferentes áreas do conhecimento e das constatações advindas das avaliações da aprendizagem feitas pelos professores e das avaliações externas, como o SARESP e a Prova Brasil, por exemplo? Essas reflexões são imprescindíveis para começarmos o nosso trabalho!

Um forte abraço com a expectativa de um ótimo aproveitamento!

Vivian Batista da Silva

Rita de Cassia Gallego

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

## TÓPICO 2 A escola em tempos de mudança: entrelaçamentos da autonomia e do projeto pedagógico

A escola está mudando: quem nunca ouviu essa afirmação? Será que podemos falar de um novo ciclo na história do ensino, de seus estabelecimentos e de seus atores? Se atentarmos para as formas de organização que agora são propostas às escolas e aos professores, sim, podemos dizer que a escola vive tempos de mudança. Em diversos lugares do mundo, atendendo crianças mais ou menos favorecidas economicamente, nas grandes cidades ou no interior, a escola pública tem sido chamada cada vez mais a pensar sobre os seus problemas e a buscar soluções. Estas são as principais características de uma instituição autônoma e responsável que, de fato, pode recriar os modos com que tradicional e historicamente foi administrada. O que se quer é fortalecer a escola, torná-la um espaço de tomada



O que se quer é fortalecer a escola, torná-la um espaço de tomada

de decisões. Esse é um caminho desejado, mas que ao mesmo tempo coloca-nos diante de desafios que só poderemos enfrentar a partir de uma compreensão acurada do novo horizonte que se mostra.

De fato, muito se tem falado sobre esse novo horizonte, que se constitui a partir da ideia de autonomia da escola, sendo uma das expressões materiais dessa a elaboração do projeto pedagógico. Para evitarmos entendimentos simplistas ou mesmo a repetição de palavras que podem ser ditas como jargões, o nosso intuito é esclarecer como a autonomia e o projeto pedagógico se colocam para nós, professores e diretores. Isso conduz, por um lado, a situar a presença dessas palavras na Lei de Diretrizes e Bases em vigor, a Lei no 9394/1996. Por outro lado, trata-se de identificar as implicações do projeto e da autonomia para o trabalho escolar. Mesmo sendo muito recorrentes, será que esses temas são realmente compreendidos? Ou, pelo contrário, será que ao falarem tanto de “autonomia” e de “projeto pedagógico”, os educadores acabam não se questionando sobre o sentido dessas palavras?



Você já observou o uso dessas palavras pelas pessoas com as quais trabalha? Será que os professores mais jovens têm a mesma percepção dos mais velhos? Será que as expectativas de professores de disciplinas diferentes são as mesmas? As falas dos docentes reproduzem os textos oficiais sobre o tema? Será que elas abrangem toda a complexidade da autonomia e do projeto, tal como é atualmente proposto?



O exame cuidadoso das representações dos professores e da coordenação com relação à autonomia e ao projeto pedagógico é essencial para entender os níveis de participação existentes e a natureza dos desafios que se tem. É essencial que as intervenções sejam embasadas em observações. Muitas vezes, ainda que haja uma direção que fomente a participação de todos nas decisões, está para se construir uma cultura da participação entre os atores educativos. É relativamente recente a demanda de que os professores participem efetivamente da produção da proposta pedagógica da escola. Essa, por muitos anos, era idêntica em todas as escolas de uma dada rede pública, logo, tratava-se de perseguir uma proposta homogênea sem levar em consideração as diferentes escolas e suas demandas.

Desde os anos 1990 que esses aspectos têm sido assinalados por propostas educacionais em diferentes lugares do mundo e por autores, como, por exemplo, António Nóvoa (1992), João Barroso (1996) e Isabel Alarcão (1996), e em propostas educacionais em diferentes lugares do mundo. No caso brasileiro, a LDB de 1996 é representativa dessa tendência. Ao estabelecer as Diretrizes e Bases da educação para todo o país, essa lei é um dos primeiros documentos oficiais a referir explicitamente o termo autonomia e estabelecer a exigência de cada escola elaborar seu próprio projeto pedagógico. Segundo José Mário Pires Azanha, “... pela primeira vez autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados num texto legal.” (2006, p. 93). O exame dos artigos em que tais termos aparecem evidencia que, segundo a LDB, a autonomia deve se desdobrar no projeto pedagógico.



Daí afirmarmos que eles estão entrelaçados. Ao elaborar seus projetos, a equipe da escola deve usar sua autonomia para fazer valer os princípios democráticos, outro termo tão usual cujas práticas nem sempre expressam o seu sentido.



Autonomia e projeto pedagógico têm contornos específicos quando nos referimos a escolas que, como as da rede pública estadual de ensino, integram um sistema. Nesse caso, mesmo quando há regimentos próprios da escola, sempre existe um mínimo de diretrizes e de normas externas de acompanhamento que a instituição deve seguir. Essas regras garantem que a autonomia não favoreça o isolamento eventualmente indesejável do ponto de vista dos valores mais amplos de uma sociedade democrática. Integrando uma rede de escolas, todo estabelecimento está sujeito a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle

da rede escolar. E isso não significa que não haja autonomia, trata-se de uma condição para que ela se efetive. Confunde-se muito a ideia de autonomia com anomia, ou seja, com ausências de normas, o que seria anarquia!

Por outro lado, essa situação pode acabar sendo negativa porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer diferentes situações escolares e, mesmo assim, podem dar diretrizes como se todas as escolas da rede fossem semelhantes. Vale aqui lembrar as palavras de José Mário Pires Azanha quando afirma que “a instituição ‘escola pública’ é uma diversidade, e não é uma unidade” (AZANHA, 2006, p. 95). Como respeitar as peculiaridades de uma instituição e, ao mesmo tempo, respeitar as diretrizes postas a toda rede escolar? Essa tarefa ultrapassa interesses individuais de professores ou diretores, pois se refere necessariamente à escola como um todo.

Ora, para além das especificidades de cada unidade escolar, o fato de essa instituição estar inserida num sistema de ensino mais amplo coloca outras questões. A escola é um espaço social no qual o trabalho dos professores, dos alunos e da direção é realizado. O lugar que cada profissional ocupa define a partilha das tarefas, o planejamento, a supervisão e a remuneração das atividades. O que cabe a cada um? Quais competências são necessárias nos diferentes casos? Quais atividades são mais valorizadas? Como elas são controladas? Que tipo de relação essa distribuição motiva? Poderíamos pensar mais em partilha das responsabilidades ou numa espécie de competição a partir da qual o que se quer é cumprir individualmente o trabalho da melhor forma possível? A escola constitui um campo de poderes e também de conflitos, e a sua organização pode, por si só, gerar hierarquias e divisões (TARDIF; LESSARD, 2009).



Portanto, fazer parte de um sistema de ensino é integrar um espaço mais amplo que pode favorecer, ou não, a elaboração do projeto pedagógico e o exercício da autonomia.

Se internamente a escola deve responder a determinadas questões, não devemos nos esquecer de que ela é também, em tese, uma organização aberta aos pais, aos funcionários, a comitês, a autoridades escolares, bem como à comunidade em volta do estabelecimento. Com isso, podemos identificar modalidades específicas de poder na escola. Uma dessas formas é a dos funcionários, ministros, políticos, enfim, pessoas eleitas na



sociedade para exercer cargos públicos e que atuam de fora para dentro da escola. Os chamados “grupos de pressão”, representados por pais ou associações religiosas, também se esforçam para impor sua maneira de ver as coisas e influenciar o trabalho dos professores. É preciso considerar, ainda, os pesquisadores e especialistas da área educacional, cujo poder se manifesta quando produzem saberes sobre o ensino, fundamentando e orientando o trabalho das escolas. Trata-se de poderes diferenciados e que, por vezes, podem disputar entre si, tal como ocorre quando os pais não concordam com os métodos de ensino usados para ensinar seus filhos, quando professores lutam por melhores salários ou quando os administradores locais se opõem às decisões dos funcionários (TARDIF; LESSARD, 2006).

As possibilidades de divergências são múltiplas, variam de acordo com a escola, sua equipe pedagógica, a comunidade atendida e as iniciativas do governo. Então, como conciliar todos os interesses na construção de um projeto para toda a escola? Se não há o fortalecimento das relações entre as pessoas que atuam na escola, essas demandas exteriores fragilizam continuamente a equipe e tudo é realizado porque *alguém mandou*, sem uma reflexão e adequação das propostas externas ao que está sendo realizado pelo grupo de professores e alunos ou está por realizar.

Atentar para as exigências de cada ator da instituição, cuidar de suas especificidades e respeitar as diretrizes traçadas para toda a rede de ensino: tais são as atribuições do diretor na elaboração do projeto pedagógico. Pensemos no papel da direção em atividades tão complexas e tão almeçadas. Podemos afirmar que o diretor tem uma posição intermediária entre a escola e os órgãos centrais. Ele é uma das personagens nucleares para se conseguir

articular as diretrizes da rede e as peculiaridades do estabelecimento onde trabalha. Sem ele, conciliar os vários interesses em jogo na instituição fica muito difícil. Sabemos que tal tarefa não é fácil, haja vista que se lida com pessoas em diferentes momentos da formação, diferentes tempos de carreira e disponibilidades distintas, segundo o regime de trabalho de cada um. É importante que esses desafios sejam discutidos por vocês na proposta do fórum! Afinal, são limites e desafios postos ao trabalho de gestão que não podem ser desconsiderados!

Mas como garantir a autonomia em meio à diversidade do espaço escolar? Não poderíamos responder a essa pergunta sem refletirmos sobre o sentido da palavra. O que significa autonomia hoje para os educadores? Será que eles têm isso claro? Segundo a LDB de 1996, a autonomia está entrelaçada com as regras de cada unidade escolar. Mas autonomia e regimento não devem ser confundidos. “Aliás, este é um ponto muito importante que, quando é perdido de vista, dá ao problema da autonomia uma solução simplista que esvazia de interesse educativo a própria exigência de autonomia” (AZANHA, 2006, p. 89). Isso porque o regimento escolar é, antes de mais nada, uma “condição administrativa para as tarefas essenciais da escola, entendidas como a elaboração e a execução de um projeto pedagógico” (AZANHA, 2006, p. 92).

Temos aqui uma importante questão a ser debatida. Será que todo e qualquer projeto respeita as divergências existentes entre os diferentes atores educativos? Será que ao exercer sua autonomia a escola também não correria o risco de frustrar a convivência democrática?



Inegavelmente, um dos grandes riscos da equipe pedagógica quando ela elabora seu projeto é reforçar o poder de determinados grupos, favorecer outros. Uma leitura cuidadosa da LDB de 1996 evidencia que esse risco já foi previsto quando a lei foi redigida.

Partindo dos princípios democráticos, a autonomia é fundamental a toda equipe escolar e, especialmente, aos professores, porque sem liberdade de escolha eles não passam de executores de ordens. Se não optam pelos caminhos a seguir, eles também se veem despojados da responsabilidade de seu ofício. “Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviços de ensino, de quem se pode exigir e obter eficiência, mas que não respondem eticamente pelos resultados de suas atividades” (AZANHA, 2006, p. 94).



Poderíamos nos perguntar, então: os professores exercem autonomia? Se considerarmos como a categoria se constituiu historicamente, podemos afirmar que não ou que, pelo menos, nem sempre. Ao longo de sua história, desde o século XIX, em diversas partes do mundo onde a escola pública foi organizada, os docentes aproximaram-se mais de um corpo de executantes. Eles se formaram como funcionários do Estado e, como tal, pouco participaram da organização da escola, estiveram ausentes da definição dos saberes a serem ensinados aos alunos. Decisões como essas foram tomadas antes pelo corpo de administradores e pelo corpo de especialistas da área (NÓVOA, 1987). Sobre esse aspecto, as palavras de Tardif e Lessard (2009, p. 78) também são esclarecedoras:

Provenientes de comunidades religiosas ou de grupos leigos, os professores são historicamente vistos como estando subordinados ao serviço de autoridades mais altas (Deus, a Igreja, o Estado, a nação etc.) e a causas mais nobres do que eles. Seu lugar de agir é a sala de aula, mas a classe é, ao mesmo tempo, o limite de seu poder. Historicamente, em diferentes épocas, os professores procuraram escapar dessa limitação aderindo, por exemplo, a causas ou ideais políticos (geralmente de esquerda, ‘liberais’, ‘socialistas’, ‘democráticos’) que pudessem recolocar em discussão a função conservadora da escola. Na França, a escola republicana representa, do ponto de vista dos professores, um modo de conduzir a luta política contra as elites tradicionais, tanto fora quanto dentro da escola. Nos Estados Unidos, os anos 1950 e 1960 também se caracterizam por uma politização dos professores, que vão posicionar-se principalmente na defesa das minorias raciais. Contudo, na maioria dos países europeus e norte-americanos, a politização do ensino não teve longa duração.



Assim como a docência, outras ocupações foram formadas predominantemente pelas tarefas de execução no mundo capitalista. Nessa economia, os trabalhadores em geral foram aliados do controle sobre o processo de trabalho. Algumas questões podem ser postas aqui, pois em qualquer ocupação sempre há espaço para algum tipo de controle, por menor que seja. Ora, os trabalhadores podem se apropriar de diversas formas sobre seu ofício, agilizando-o ou resistindo a ele. Para os professores, essas possibilidades são maiores, pois mesmo sendo funcionários, eles têm certa autonomia quando lecionam. Podemos lembrar uma frase muito famosa em nosso cotidiano: “Quando se fecha a porta da sala de aula, é o professor quem manda”. Ao mesmo tempo executantes e autônomos, os docentes podem investir mais num polo do que no outro.

Portanto, todas as exigências legais e da própria instituição são mediadas pelos professores, que, no ensino de suas diferentes áreas, realizam uma constante adequação entre o que se almeja e o que é possível ensinar, uma vez que não se trata somente de desejar atender às expectativas institucionais, mas das possibilidades, essas vinculadas à sua formação, disponibilidade, regime de trabalho etc. Com isso, entendemos que os saberes a serem ensinados, previstos no projeto pedagógico, precisam ser discutidos por aqueles que realizam o ofício docente. O que, de fato, é ensinado das diferentes disciplinas em sala de aula? Qual concepção de conteúdo perpassa as práticas existentes entre os professores das várias áreas do conhecimento? Como os professores ensinam? Pensar em projeto pedagógico, mais do que expor um conjunto de ideias que refletem as expectativas dos documentos legais sem vínculo com o que se partilha na equipe, é pensar continuamente sobre os saberes ensinados e perseguir a adequação dos conteúdos aos diferentes anos do ensino fundamental e médio, realizando os ajustes segundo as necessidades observadas por avaliações da aprendizagem.



Atualmente, é a autonomia o ponto esperado da identidade profissional. Sobre essas expectativas, Tardif e Lessard (2009) assinalam que:



[...] ensinar é atuar ao mesmo tempo com grupos e com indivíduos, é perseguir fins imprecisos e, ao mesmo tempo, educar e instruir, etc. Essas características, dizíamos, constituem tensões internas à profissão, pois, devido à própria natureza da organização na qual trabalham, os docentes são convocados a resolver – ou, pelo menos, tentar resolver – os dilemas que se apresentam no próprio ambiente organizacional. [...] diante dessas tensões, os professores tendem a privilegiar as relações cotidianas com os alunos e colegas de trabalho e distanciar-se de todos os agentes e aspectos da organização escolar que não lhes parecem ser de sua responsabilidade ( p. 79-80).

Até pouco tempo atrás, a identidade dos professores estava limitada pelo espaço da sala de aula. Ser bom professor comumente correspondia a usar métodos adequados, avaliar corretamente, controlar os alunos. E a “nova” identidade do magistério, como se coloca?



A nova identidade é confirmada como sendo baseada na sala de aula, mas também na escola, refletindo o modo como estas se tornaram os elementos fundamentais da reestruturação de um modelo educativo descentralizado. O professor agora é um trabalhador da escola, com deveres para além da sala de aula, sobre os quais serão inspecionados. A linguagem do parceria nacional e responsabilidade profissional desapareceram. Até mesmo a velha ideia das qualidades desapareceu. (LAWN, 2000, p. 81)

Tal modo de atuação docente, compartilhada por vários países, exige romper com um perfil profissional que fica refém das ordens daquele que ocupa outro lugar na hierarquia, geralmente a coordenação e a direção da escola. Entretanto, não se ignora que esse

é um desafio, dadas às características históricas da profissão docente. António Nóvoa (1999) atenta que:

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a menorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a *profissão professor* e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores. ( p.31)

Para encerrarmos essa parte de nossos estudos e motivar a continuidade de nossas discussões nos próximos módulos, queremos colocar em pauta a seguinte questão: Será que podemos falar num novo ciclo na história das escolas e dos seus atores? O que isso significa para o trabalho de direção? Quais implicações isso traz para o exercício da autonomia e para a elaboração do projeto pedagógico?

## TÓPICO 3 Potencialidades e desafios dos projetos pedagógicos

Projeto pedagógico: certamente, vocês, enquanto diretores, contam com uma familiaridade especial com o tema. Afinal de contas, esse projeto corresponde a uma obrigação de todas as escolas públicas, esforço previsto já na LDB de 1996. Isso significa que esse é um desafio com o qual a instituição vem lidando há alguns anos. Sendo assim, nosso ponto de partida nesse tópico diz respeito às suas experiências na concretização do projeto pedagógico. Como esse documento se apresenta na instituição onde vocês trabalham? O que ele contém? Como ele foi concebido? Quem participou de sua escrita? Esse projeto contemplou mais de um ano letivo? Por quê? Ele foi avaliado? Os professores e funcionários conhecem esse texto? Administrativamente, quais condições os professores dispõem em suas escolas para levar o projeto adiante?



Para darmos continuidade às nossas reflexões, procurem identificar os desafios enfrentados quando da:

1. Escrita do projeto
2. Desenvolvimento da proposta
3. Avaliação do trabalho

Um primeiro desafio corresponde à *escrita* do projeto pedagógico. Não compete ao Ministério da Educação, Secretaria da Educação estadual ou municipal definir um modelo pronto e acabado de projeto político-pedagógico, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Claro, documentos e planos anteriores da instituição podem ser usados na elaboração do projeto pedagógico. Eles permitem considerar um aspecto fundamental, que se refere à história da unidade e suas especificidades. Mas não podemos pensar em simplesmente copiar planejamentos anteriores, pois assim estaríamos negligenciando uma característica inerente

a qualquer projeto, quando ele se relaciona com o trabalho educacional ou com outras atividades, como é o caso da arquitetura, engenharia, economia ou pesquisa.

“Em todos os casos, dois são os ingredientes fundamentais sem os quais não se pode ter senão uma pálida ideia do significado de tal palavra: *futuro (antecipação) e abertura (não determinação)*” (MACHADO, 2002, p. 63). Elaboramos projetos em busca de um futuro melhor, para respondermos a problemas que se colocam permanentemente a nós. A escrita do projeto deve, portanto, partir da história da escola e dos problemas que, daí para a frente, vamos nos mobilizar para resolver. O projeto estabelece o caminho para esse esforço e esse caminho é sempre aberto, ou seja, deve ser reelaborado a qualquer momento, quando assim se fizer necessário.

Sem o enraizamento em valores como esses, os projetos mais bem intencionados terminam por perder toda a potencialidade transformadora, tendendo a confundir-se com planos de ação de cunho meramente burocrático, ou a tangenciar o terreno jurídico, onde correm o risco de confundir-se com leis, cristalizando-se ou tornando demasiadamente rígido o que deve ser, por sua natureza, flexível, adaptável, variável (MACHADO, 2002, p. 72-73).

Nesse sentido, o projeto pedagógico deve ser elaborado a partir de um levantamento do que a equipe escolar toma como medidas necessárias à instituição. Poderíamos sugerir que vocês, diretores, no final de um ano letivo, perguntem isso a todos. As respostas podem ser variadas, incluindo desde a necessidade de reformas no prédio, compra de materiais, passando por questões disciplinares, pedagógicas, até discussões sobre os princípios de organização da vida escolar. Há problemas que perduram tanto, que podemos até pensar não valer a pena registrar num levantamento como esse. Pode parecer redundante e inútil. Entretanto, o registro é uma maneira de dar a ver o problema, enfatizá-lo e isso já é um grande passo. Podemos ser acusados de alimentar utopias. Mas a educação justifica-se justamente pela crença num futuro melhor. Caso contrário, qual seria o sentido de nosso trabalho se não acreditarmos e trabalharmos para que nossos alunos cresçam e consigam melhores condições para isso? Permitir que alunos, professores e funcionários falem sobre o que querem para a escola é criar um espaço democrático e isso já corresponde a um exercício de educação e de autonomia.

A você, diretor(a), cabe favorecer esse espaço, que muitos ainda nem conhecem ou sabem usar. É possível elaborar uma pergunta a ser respondida por todos. Algo simples, do tipo: “O que queremos para nossa escola?” ou “Que problema te incomoda na escola?” ou “Do que você mais gosta ou do que você menos gosta na escola?”. Como a unidade conta com a colaboração de várias pessoas, seria possível solicitar respostas curtas e objetivas. Para evitar qualquer tipo de constrangimento, ninguém precisaria ser identificado. O importante seria registrar em cartazes todas as respostas para saber quais problemas foram mais mencionados e distribuí-los pela escola ou, se preferirem, discuti-los numa reunião específica.

Mas esse é apenas um primeiro passo. Assim seria possível dar visibilidade aos impasses vividos, convidando a todos para a busca de soluções. Isso permitiria tomar o projeto pedagógico como um documento coletivo, considerando problemas existentes e a previsão de soluções futuras.

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, 2006, p. 96).

O levantamento de questões que propusemos aqui é apenas uma dentre tantas outras possibilidades. É importante que o espaço do fórum seja utilizado para sugerir outras iniciativas que favoreçam a escrita do projeto pedagógico da escola, expor experiências e dificuldades que, enquanto diretores, vocês já vivenciaram nesse trabalho.

A essa altura, vale lembrar as palavras de Veiga (2001), quando a autora conduz a pensar no que de fato constitui a escrita do projeto. Para ela, 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, 2001, p. 13).

Vocês podem se perguntar sobre a diversidade de opiniões que, necessariamente, deverão ser consideradas na escrita do documento. E isso não é ruim, pois o projeto corresponde a um esforço para integrar toda a equipe num propósito comum, trazendo à tona práticas e anseios (AZANHA, 2006). Ora, isso significa organizar a instituição como um espaço público, onde o diálogo e o debate sejam permitidos porque conduzem à reflexão de todos os envolvidos. Se queremos que o projeto pedagógico funcione, à direção cabe criar situações nas quais todos sejam convidados a falar e trabalhar em nome da escola.

Não se trata de convencer os professores, alunos e funcionários a trabalharem mais horas por dia, simplesmente. Não se trata de distribuir partes do projeto para que os grupos se responsabilizem individualmente por cada uma delas. Não se trata de a direção e coordenação assumirem sozinhas essa tarefa, comunicando aos professores o que eles farão posteriormente. Não se trata tampouco de instaurar um concurso para saber quem elabora o melhor projeto da escola.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, 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, 2001, p. 13-14).

Escrever um projeto pedagógico é escrever um texto marcado pela pluralidade. Pluralidade de opiniões e de interesses. Por isso, alguns pequenos projetos podem partir dos propósitos comuns. É o caso, por exemplo, de uma proposta de professores de uma determinada área que queiram se articular para desenvolver um trabalho específico. Talvez os docentes de Matemática, Física e Química proponham um plano específico, que contemple uma pequena parte do ano letivo. Talvez os alunos queiram fazer uma proposta. Na escrita do projeto, esses esforços mais pontuais devem encontrar espaço, pois viabilizam iniciativas que dão vida ao plano geral da escola. Provavelmente, alguns grupos já estejam se organizando nesse sentido na escola, muitas vezes por iniciativas isoladas que vale a pena identificar e conhecer, integrando-as num esforço coletivo maior.



O primeiro desafio do projeto é, portanto, o de sua escrita. Além desse, gostaríamos de pensar também sobre outro desafio importante: o de desenvolvimento do plano. A exemplo de Veiga (2001), “o ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático” (VEIGA, 2001, p. 15).

O desenvolvimento do projeto pedagógico da escola é mais um exercício de autonomia e democracia. Para ser concretizado, esse plano conduz a reinventar a lógica tradicional de organização das escolas. Aqui, o papel do diretor é fundamental. Ele não deixa de exercer uma liderança, mas essa não deve ser confundida com a centralização de decisões, embora isso tenha sido característico das escolas.



Podemos pensar, então, sobre como estão distribuídos os poderes na escola onde trabalhamos. Essa organização está mais próxima da partilha de responsabilidades ou da centralização das decisões? Que tipo de gestão tem sido mais praticada na escola onde você trabalha?

Perguntas desse tipo são fundamentais para se ter uma ideia da viabilidade de desenvolvimento do projeto pedagógico que, enquanto um espaço coletivo de planejamento e ação, anula as imposições de órgãos intermediários que elaboram políticas, esperando que elas sejam reproduzidas e não construídas pelas escolas. Isso porque o projeto só ganhará vida ao se concretizar nas ações dos diferentes professores, alunos e funcionários. Essas ações, por sua vez, podem ser favorecidas ou minadas pela gestão. Assim, para que o trabalho proposto no projeto se concretize, as experiências devem ter espaço para serem realizadas, registradas, comentadas e avaliadas. Trata-se de dar condições e voz aos responsáveis pelo projeto.

É nessa perspectiva que dimensionamos o terceiro desafio do processo de elaboração do projeto pedagógico, que corresponde à mensuração de seus resultados. Ninguém melhor do que a própria equipe escolar para realizá-lo, afinal de contas, a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto. Trata-se de uma tarefa complexa porque extrapola os resultados dos alunos em provas, elaboradas interna ou externamente à instituição.

Por exemplo, se todos os alunos tiram nota 10 numa prova de Matemática, temos indícios de um trabalho satisfatório na disciplina, mas não a garantia de que o projeto pedagógico da escola tenha sido plenamente bem-sucedido. Do mesmo modo, alunos que apresentem notas mais baixas numa determinada disciplina podem ter melhorado sua participação no conjunto das atividades escolares. É difícil medir os resultados da escola porque muitos dos objetivos de seu trabalho são simbólicos. Quando educamos, não queremos apenas que os alunos tenham boas notas; estamos preocupados em como eles devem ser, fazer e saber na escola e na sociedade. As notas podem dar indícios, mas não contemplam toda a complexidade da ação da escola e de seu projeto.

Vocês, diretores, ordenam a escrita e implementação do projeto. Isso significa organizar a equipe e dar diretrizes às propostas em termos de princípios, estratégias de ação, estágios ou níveis sucessivos de realização. O nosso intuito foi assinalar características fundamentais ao projeto pedagógico, sugerindo algumas estratégias de ação. Não temos fórmulas prontas nem seria coerente contar com o auxílio de um roteiro burocratizado ou mesmo de um manual de projetos. Estamos diante do futuro, motivados pela importância

da tarefa educacional, abertos a imprevistos e desafios permanentes. Por isso, podemos dizer que os professores vivem tempos de mudança. Não só os professores, como também a escola como um todo, incluindo-se aí os diretores. Essas mudanças têm em seu cerne a ideia de autonomia, viabilizada pelo projeto pedagógico. Presentes no discurso de especialistas, políticos, administradores e docentes, essas palavras conduzem a alterações dos modos como tradicionalmente a identidade dos professores e da escola foram definidas.



O projeto pedagógico está posto, com todos os seus desafios, dificuldades e potencialidades.

Uma percepção apressada pode dar a ideia de que a construção do projeto pedagógico seria algo feito paralelamente às tantas atividades previstas, entretanto, não se trata de um trabalho a mais e, sim, de um esforço daqueles que atuam conjuntamente numa instituição junto aos mesmos alunos. Trata-se da materialização de intenções a serem perseguidas, pois sem a escrita corre-se o risco de uma extrema dispersão das ações.

São necessários esforços coletivos para solucionar problemas na aquisição da aprendizagem nas diferentes áreas. É preciso romper com a cultura de que a turma é de um(a) dado(a) professor(a). Os alunos de todas as turmas pertencem à escola e, assim, todos devem se sentir responsáveis pela proposta de formação compartilhada, ainda que cada docente tenha as suas especificidades nos modos de ensinar e de atuar junto aos alunos. Não se quer homogeneização de práticas, mas a reunião de esforços com base na diversidade de formação, concepções, modos de trabalhar e lidar com os alunos para zelar pelo que consideramos mais importante na instituição escolar – a aprendizagem dos alunos.



Agora que terminamos a leitura do Tema 1, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

## Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- AZANHA, José Mario Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. \_\_\_\_ **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. p. 87-104.
- BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Editora do Porto, 1996.
- DOMINICÉ, Pierre Dominicé. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método autobiográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Educação e Saúde, 1988. p. 51-61.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen (Org.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.
- MACHADO, Nilson. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2002.
- MALGLAIVE, Gerard. Elementos de análise do saber. In: **Ensinar adultos**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 67-84.
- NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.



- \_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.
- PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de Vie**. Paris: PUF, 1993. (Coleção Que Sais-je?).
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- VEIGA, Ilma Passos; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2001.



# O Projeto Pedagógico e Autonomia da Escola

## 2 Da autonomia decretada à autonomia construída

### TÓPICO 1 Autonomia construída a partir da autonomia decretada

O projeto pedagógico concretizado em documento fundamenta-se em orientações legais estabelecidas em nível nacional, segundo a LDB de 1996, e também em nível local, de acordo com a organização das unidades escolares. Como já pudemos explicar em discussões anteriores, a elaboração do projeto pedagógico é um exercício de autonomia. Poderíamos considerar mais, observando que as proposições oficiais de realização do projeto da escola correspondem a um momento específico, no qual a autonomia parte de leis, decretos e iniciativas impostas a todas as escolas. Independentemente do lugar onde a instituição funciona, de suas características, da formação de seus professores, elaborar o projeto é antes de tudo uma obrigação. Assim, inicialmente, a autonomia da escola é sempre uma “autonomia decretada” (BARROSO, 1996).

Mas o processo não para aí. Se a autonomia for restrita ao nível decretado, perde seu sentido, deixa de ser autonomia. As leis garantem a existência da autonomia e são apenas um primeiro passo. Para além da autonomia decretada, as escolas devem desenvolver formas autônomas de funcionamento, desenvolvendo aquilo que pode ser chamado de “autonomia construída”. De acordo com a definição de Barroso (1996, p.185):

Esta autonomia construída corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios.



Quando estudamos o tema anterior, intitulado A escola e sua autonomia: caminhos, desafios e perspectivas do projeto pedagógico, procuramos incentivar a formalização desse projeto em documento. O nosso intuito foi tratar da importância de se ter uma referência escrita ou um guia que a escola elabora para realizar o trabalho planejado. Sem um documento escrito, como registrar os objetivos da equipe? Como negociar com os diferentes parceiros da escola? Isso é absolutamente necessário porque a escrita e o encaminhamento do projeto obrigam diretores, professores, funcionários e até mesmo os alunos a identificarem problemas, definirem prioridades de sua instituição, planejarem soluções, gerarem e gerirem recursos.

**!** É na construção da autonomia que a escola expressa suas especificidades, suas expectativas, seus desafios, definindo o modo como tenta responder aos problemas que enfrenta. A autonomia decretada estabelece linhas gerais e princípios de ação. Ela é importante, na medida em que prevê e garante a construção da autonomia. De fato, o estabelecimento da autonomia da escola é geral, mas não podemos deixar de enfatizar que ela se traduz de modos e com graus muito diferentes, o que depende da realidade de cada instituição, de sua tradição administrativa, do grau de integração de sua equipe e da disposição dos diferentes membros na concretização da autonomia.

A autonomia é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores numa determinada escola. Por isso, ela não preexiste à ação dos indivíduos. Levando essa afirmação ao pé da letra, podemos considerar que não existe uma “autonomia decretada” ou que, pelo menos, a autonomia não se restringe a essa dimensão. As palavras de Barroso (1996, p.186) são esclarecedoras:

O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a “autonomia da escola”, mas são, só por si (como a experiência nos demonstra todos os dias), incapazes de a criar ou a destruir.



Seria inútil pensar a autonomia da escola em abstrato, como se ela pudesse ser idealizada e prescrita à equipe escolar. Ora, a autonomia se constitui na ação organizada desses profissionais, é expressão da unidade do trabalho pedagógico (BARROSO, 1996).

“Não existe uma ‘autonomia’ da escola em abstrato fora da ação autônoma organizada dos seus membros.” (BARROSO, 1996, p.186) Quando afirmamos que a autonomia diz respeito à unidade do grupo, isso significa que ela não cabe aos professores, nem aos pais nem mesmo aos gestores, como é o caso dos diretores. Se assim fosse, ela estaria nas mãos de determinados grupos ou indivíduos e, na verdade, ela é de todos. O grande desafio é reunir as forças que cada um representa, formando uma espécie de caleidoscópio. A figura forma uma única imagem, mas sua composição só é possível graças às partes que a compõem. Numa lógica caleidoscópica, a autonomia articula e equilibra diferentes forças e interesses, políticos, gestores, profissionais e pedagógicos.

Do ponto de vista da gestão das escolas, da qual os diretores são responsáveis, como seria possível construir a autonomia nessa dimensão caleidoscópica? Trata-se, antes de tudo, de colocar a autonomia de cada indivíduo a serviço dos objetivos organizacionais. Ela deve ser coletiva e, para isso, Barroso (1996) sugere três tipos de intervenção. A primeira seria:

**📖** Promover na escola ‘uma cultura de colaboração e de participação’ entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objetivos organizacionais. (BARROSO, 1996, p.187)

A segunda seria:



Desenvolver nas escolas formas diversificadas (individuais e coletivas) de liderança, sem as quais não se podem empreender os difíceis e complexos processos de coesão necessários a que a escola se constitua como um sujeito social coerente e encontre o justo equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a ação educativa. (BARROSO, 1996, p.187)

E a terceira seria:



Aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. Esta aprendizagem organizacional (da e pela organização) constitui um instrumento necessário para que os atores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado. (BARROSO, 1996, p.187)

Assim, poderíamos elaborar o projeto pedagógico a partir de três questões: 1) Quais são os objetivos da escola? 2) Quais pessoas podem garantir que todos, professores, pais e alunos, estejam envolvidos nesse projeto? Trata-se de identificar lideranças no interior da instituição para realizar o trabalho coletivo? 3) Quais mecanismos vamos criar para deixarmos claro como a escola funciona? De fato, como seria possível aderir ao projeto de uma organização cujo funcionamento mal conhecemos?



Como diretores(as), vocês devem estar acostumados(as) à grande rotatividade entre os professores, especialmente. Esse é um fato, mas como podemos minimizar os efeitos de um quadro real na rede pública de ensino? Potencializar a participação dos professores com mais tempo na escola pode favorecer uma integração dos novos de um modo menos disperso, como sabemos que ocorre devido aos modos de realização da distribuição das vagas, por exemplo. Afinal, sabemos também que é verdade que há pessoas – professores, funcionários, pais ou alunos – que exercem o papel de líderes, ou seja, são muito conhecidos entre todos, participam dos mais variados eventos, reivindicam melhores condições de estudo, enfim, têm uma participação ativa na vida da escola. Evidentemente, esse tipo de disposição pode favorecer um conhecimento maior da instituição ou gerar expectativas específicas com relação a ela.



É importante destacar que ainda estamos construindo os caminhos da autonomia da escola. O projeto pedagógico tem sido trabalhado como uma possibilidade desde a década de 1990, o que é recente. Ainda não temos uma noção mais precisa dos seus efeitos reais sobre as escolas, na verdade, estamos ensaiando experiências, certos de que elas darão bons frutos. E isso se coloca não apenas para a rede pública estadual de São Paulo. Coloca-se também nas mais diversas regiões do Brasil e do mundo. A essa altura, valeria a pena conhecermos outras experiências.

Podemos estudar um amplo movimento denominado como *school based management* ou *school self-management* ou *local management of schools*. A tradução desses termos para o português nos conduz a pensar na administração da, pela e na escola. Esse movimento tem ocorrido principalmente em países de língua inglesa, a exemplo dos Estados Unidos, de algumas províncias do Canadá, da Inglaterra e País de Gales, da Austrália e da Nova Zelândia. Entre os norte-americanos, o *school based management* também pode ser associado a outro movimento, denominado de *charters schools*. Como é possível notar, esse tipo de iniciativa é comum a países com sistemas políticos e administrativos distintos, mas em todos os casos a autonomia das escolas é um objetivo sempre presente. Embora essa tendência seja geral, não poderíamos deixar de assinalar que ela se concretiza de modos e com graus variados, conforme a realidade política e a tradição administrativa dos diversos países. Ou seja, a autonomia é posta a partir de alguns princípios, decretados em leis e diretrizes gerais, mas ela se concretiza de múltiplas formas, num processo de construção permanente (BARROSO, 1996).



A autonomia impõe uma alteração na cultura tradicional da escola, mudança que se pauta na transferência dos poderes nacionais e regionais para o nível local. Para nós, isso significa que o Ministério da Educação, a Secretaria Estadual da Educação e outros importantes órgãos da área devem delegar a cada unidade escolar um poder cada vez maior de decisão, seja no âmbito da gestão administrativa, de recursos, como também no âmbito das decisões de ordem pedagógica. No que tange às decisões relativas ao ensino, esse tipo de iniciativa é motivada quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no fim da década de 1990. Na Introdução do documento, o então Ministro da Educação e do Desporto afirmava:

Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no *apoio às discussões pedagógicas em sua escola*, na *elaboração de projetos educativos*, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado (SOUZA, 1997, p.9, grifos nossos)

O projeto pedagógico, tal como é proposto na LDB de 1996, pretende criar o espaço no qual a proposta educativa seja materializada a partir de discussões nas próprias escolas. Obviamente, trata-se de atender às expectativas postas nas Diretrizes Curriculares, nos Parâmetros Curriculares e nos documentos produzidos por cada estado e município. Os Parâmetros Curriculares e o projeto pedagógico são exemplos de iniciativas que evidenciam uma alteração significativa do papel do Estado na gestão da educação. Como explica João Barroso (1996, p.172):

De um modo geral, pode dizer-se que essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular, os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão.

Vale a pena retomarmos as experiências do *school based management*, pois permitem notar o quanto esse processo de descentralização dos poderes na área educacional tem dimensões mundiais. Mas, ao mesmo tempo, não podemos deixar de considerar que essas iniciativas têm

especificidades de acordo com o lugar no qual elas se concretizam. Podemos identificar também alguns elementos-chave do school based management. Um deles diz respeito aos órgãos de poder, que são distribuídos no nível local para os diretores, professores, pais e comunidade local. Outro elemento-chave refere-se à responsabilidade desses atores, que recai sobre diversas questões, entre as quais estão o orçamento da escola, o uso de recursos físicos e a elaboração do currículo, por exemplo. Por fim, o movimento de descentralização prevê formas de regulação através das quais quem decide é controlado também. Nesse caso, é preciso prestar contas do uso dos recursos, da matrícula, do atendimento aos alunos e sua aprendizagem, entre outras. Evidentemente, em cada instituição esses elementos-chave configuram-se diferentemente, dependendo de sua história, interesses, situação financeira e das relações com o Estado.

Ainda que haja críticas por nossa parte dos modos de implementação de muitas das políticas educacionais inspiradas em outros países sem as devidas adequações, acreditamos que a busca de uma gestão da escola em que a equipe seja compreendida como aliada para vencer os desafios intrínsecos à tarefa de ensinar não deve ser uma tentativa de se inserir entre os países que realizam tal prática. As experiências desses países são expostas aqui para entendermos alguns dos modos pelos quais a autonomia pode se concretizar. Algumas condições podem ser sinalizadas para se traçarem caminhos possíveis para a construção da autonomia na escola:



1. As escolas devem ter um poder de decisão real sobre os profissionais que nela trabalham e sobre os recursos materiais que têm e/ou necessitam.
2. A equipe pedagógica deve contar com uma formação atenta, através da qual possa se apropriar de conhecimentos.
3. A escola precisa contar com um sistema de informação eficaz para identificar características, problemas e alternativas para o funcionamento da escola.
4. A direção deve valorizar o trabalho dos professores.

O que apresentamos foram exemplos e não soluções. Por isso, gostaríamos de encerrar o presente tópico convidando-os(as) a refletirem sobre os desafios mais presentes em suas escolas. No fórum previsto para esse tema, esperamos que sejam compartilhadas essas reflexões e sugestões para a construção de mecanismos eficazes de exercício da autonomia. Deve-se entender esse esforço como um modo de partilhar responsabilidades. Como salientamos, é uma perspectiva recente de gestão e, portanto, é importante entendermos a necessidade de uma formação da equipe para uma alteração nos modos de perceber o seu papel no interior da escola.

## TÓPICO 2 Buscando a eficácia e a qualidade: a escola como uma empresa?!

O *school based management* implica um sistema normativo de gestão cuja finalidade é tornar a escola eficaz (BARROSO, 1996, p. 176). Mas como seria avaliada a eficácia de uma instituição de ensino? O nosso intuito no presente tópico é discutir o significado de eficácia e, por ora, podemos associá-la ao sucesso da instituição. A elaboração do projeto pedagógico consiste numa maneira de buscar caminhos que conduzam ao bom funcionamento das escolas, a uma administração bem organizada, a um trabalho pedagógico bem orientado, tudo isso com um intuito: *zelar pela aprendizagem dos alunos*. Por que o esforço para discutir melhorias no espaço escolar, na gestão, no quadro de professores, no currículo? Muitas vezes, tais discussões têm um fim em si mesmo, esquece-se de que todos os investimentos para sanar certas dificuldades e alcançar determinadas melhorias devem ser atrelados àquilo que expressa efetivamente a dita qualidade da escola: o quanto ela é capaz de fazer com que os alunos aprendam. Desse ponto de vista, a busca pela eficácia da escola ou, como se afirma também, pela sua qualidade, pode nos parecer imprescindível, inquestionável. Entretanto, o sentido de eficácia deve ser discutido, pois pode conduzir a múltiplas compreensões. No caso do *school based management*, a ideia de qualidade articula-se às leis do mercado e às técnicas de gestão empresarial (BARROSO, 1996, p. 177).

Seria coerente pensar a escola a partir das mesmas lógicas de administração de uma empresa? É essa pergunta que nos propomos a discutir aqui.

Antes de tudo, é preciso reconhecer que a defesa da eficácia e da qualidade das escolas está em pauta no discurso educacional.

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, 'qualidade'. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração. (ENGUIITA, 2001, p. 95)

"Qualidade" é uma palavra de ordem, uma espécie de grito de guerra do governo, de professores, gestores, pais e alunos. Daí a polissemia do termo, pois ele pode ser usado pelo Estado na busca de bons resultados de provas nacionais, pelos professores na busca de melhores salários e condições de trabalho, pelos pais na busca de melhores oportunidades educacionais para seus filhos a um custo menor, pelos gestores na busca de recursos humanos mais preparados e disciplinados e pelos estudantes na busca de uma escola mais aberta e que lhes ofereça mais vantagens. O modo como cada um define a qualidade pode conduzir a uma lógica perversa, ainda que esse não seja o intuito. No



caso dos pais, por exemplo, eles podem pensar que os professores não se mobilizam o suficiente para dar conta da formação de seus filhos. Teríamos, então, um exemplo de discurso de “culpabilização” dos professores pelo fracasso dos alunos. Os pais podem proceder dessa forma porque acreditam na importância de uma suposta “qualidade” das escolas, mas eles, geralmente, não têm uma noção clara das condições de funcionamento dessas organizações. Da mesma maneira, os resultados de provas nacionais podem ocultar a complexidade organizacional de cada instituição, suas necessidades e características específicas.



As notas baixas de alguns alunos pouco dizem sobre as peculiaridades das escolas onde eles estudam. As provas nacionais estabelecem um padrão nacional e fica difícil medir resultados de trabalhos específicos desenvolvidos por cada unidade. Daí afirmar-se que o sistema normativo de gestão pela qualidade “ignora as implicações da ‘micropolítica da escola’ e da sua ‘ambiguidade organizacional’ ” (BARROSO, 1996, p. 176).

Para que as discussões fiquem mais claras e não caiam nas armadilhas dos muitos sentidos que podemos atribuir à “qualidade”, caberia remetê-la para duas dimensões, uma mais ligada aos aspectos pedagógicos e outra que se situa mais no domínio político-gestionário. O estudo sobre experiências educacionais recentes evidencia que a preocupação com a administração pode ser mais enfatizada do que a preocupação com o ensino. Nem sempre as duas dimensões da qualidade – a pedagógica e a gestonária – são trabalhadas simultaneamente. Cabe assinalar novamente que no caso das school based management a gestão adquire maior relevância. Atente-se para os três objetivos desse movimento:

1. Conciliar eficiência e equidade no funcionamento do sistema educativo, sobretudo no que diz respeito à distribuição dos recursos humanos e financeiros.
2. Retirar custos e responsabilidades do Estado.
3. Introduzir no sistema educativo uma lógica de mercado.

Como explica João Barroso (1996, p. 182):

nesta lógica de “construção de um mercado da educação” a escola deve ser “libertada” do Estado e gerida como uma empresa, no quadro de um sistema de concorrência em que a satisfação do consumidor decide da sua rentabilidade e eficácia.

Mas seria coerente equiparar escolas a empresas? Poderíamos restringir a formação dos alunos a um produto? Seria possível medir esse processo tão complexo apenas através de provas objetivas e num curto período de tempo? Estamos diante de uma questão que gera discussões e até polêmicas entre os educadores e para a qual vale atentar com mais cuidado. Esses debates não são tão recentes quanto possam parecer. A aplicação de modelos empresariais nas escolas já era notável na primeira metade do século XX, inspirada na divisão das tarefas em indústrias, onde os trabalhadores deviam executar as ordens vindas da direção, âmbito no qual as atividades eram definidas e planejadas. Esse é claramente um processo de taylorização do espaço de trabalho, cujo objetivo é racionalizar a empresa e normatizar suas técnicas, para se alcançar melhores resultados.

A apropriação desse modo de trabalho na escola justificou-se pela natureza de sua tarefa, que sempre foi ampla. Estamos falando de uma instituição que, no caso brasileiro, começou a ser pensada em finais do século XIX como um dos grandes projetos do Estado (CARVALHO, 1998). A escola foi concebida para ensinar a ler, escrever, contar e também como um espaço de socialização e aprendizagem da boa conduta. Num momento em que a maioria da população era analfabeta e poucos tinham acesso à escolarização, a



escola deveria ser dirigida a todos, de forma obrigatória e gratuita, sob a responsabilidade do Estado e não da Igreja, pois deveria garantir a formação de cidadãos e de bons trabalhadores. Sem dúvida, esse era um esforço ambicioso e que deveria contar com algum tipo de ordenação. A organização de um sistema de ensino em território tão vasto e para uma população tão numerosa configurava-se, nessa perspectiva, como uma necessidade. Por isso, foram estabelecidos objetivos e diretrizes para todo o território nacional, organizou-se o recrutamento e a formação de professores, fixaram-se orientações para o ensino. Nessa perspectiva, o Estado assumiu um poder mais centralizado, no intuito de garantir a expansão da escola para todos.

Nesse primeiro momento, as preocupações estiveram mais relacionadas com o número de estabelecimentos de ensino distribuídos pelo país, garantindo a matrícula e a permanência dos alunos. A Constituição de 1988 já garante o direito à educação e o acesso aos bancos escolares já foi conquistado na maior parte do território nacional. Sabemos que ainda há muito por fazer, pois em algumas regiões ainda faltam prédios, pessoal e condições dignas de funcionamento das escolas. Não obstante essas dificuldades mais localizadas, podemos afirmar que, em termos quantitativos, o desafio da escolarização foi praticamente resolvido.

Por um lado, há vagas para praticamente toda a população. Medidas como a implantação do ensino de 1º e 2º graus, de acordo com a Lei nº 5692 de 1971, do Ciclo Básico, na década de 1980 e da Progressão Continuada na década de 1990 prolongam a garantia do acesso para a permanência do aluno no sistema de ensino, pois impedem que as histórias de repetência se perpetuem (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Garantidos o acesso e permanência dos alunos no sistema, é como se a escolarização se encontrasse agora numa segunda fase. Sobre isso, Enguita (2001, p.97) afirma:

O consumo de escolarização passou já pela primeira etapa e se encontra agora na segunda. A ampliação da escolarização universal e as reformas compreensivas de maior ou menor alcance asseguraram à totalidade da população o acesso a níveis do ensino até então reservados a uma minoria e abriram potencialmente as portas para o acesso a níveis superiores. Nessa etapa, o que a sociedade demandava e os poderes públicos se viam obrigados a satisfazer era o acesso ao inexistente, a igualdade em relação aos que já o possuíam, e não havia muito tempo para deter-se a pensar se o que estava demandando ou oferecendo tinha a forma adequada ou devia ser submetido à revisão, e menos ainda se deveria ajustar-se à medida dos desejos de cada um.

Numa perspectiva de interpretação semelhante, Oliveira e Araújo (2005) afirmam que no discurso educacional houve uma importante mudança de ênfase. Atualmente, com a questão da quantidade de vagas oferecidas, o problema mais tratado é o da qualidade da educação. Isso significa que não queremos apenas mais professores, queremos professores mais bem formados; não queremos mais materiais e equipamentos escolares, queremos recursos adequados e bons; não queremos que nossos alunos apenas frequentem as aulas e sejam aprovados no final de cada ano letivo, queremos que eles realmente aprendam. No entender de Enguita (2001, p. 98), “o lema da qualidade aparece como uma aspiração inteiramente legítima, necessária e encaminhada a abordar os problemas deixados de lado e, de certo modo, agravados durante a etapa anterior”.



O discurso da qualidade parte da defesa de uma escola realmente destinada a todos. Entretanto, ele tem duas faces e também conduz a uma lógica de competição que, no final das contas, distancia-nos da ideia de que todos têm os mesmos direitos de escolarização. Na busca por um ensino de qualidade, as escolas são comparadas, o que já supõe uma desigualdade entre elas. Aquelas que têm mais “qualidade” são mais almeçadas, pois o diploma que elas oferecem são mais reconhecidos socialmente, até mesmo entre os pais, alunos e professores. Essas escolas dão mais do que uma formação melhor ou pior, elas garantem privilégios sociais e contribuem, portanto, para uma lógica de desigualdade social.

É nesse sentido que se criam polarizações entre escolas de “boa qualidade” e “escolas de má qualidade”. Comumente, ouvimos dizer que a escola privada é melhor do que a pública. Estudar em colégio pago acaba sendo mais vantajoso pelo simples fato de que as instituições particulares denotam por si próprias a busca por um ensino de qualidade. Muitos nem sequer se perguntam sobre o que de fato diferencia uma escola da outra, alimentando a ilusão de que toda escola pública é ruim e toda escola privada é boa. Nessa lógica, que é muito questionável, bastaria possuir os recursos econômicos necessários para ter formação de qualidade (ENGUITA, 2001, p. 108). Isso nada mais é do que a reprodução das desigualdades econômicas para o universo escolar. Muitas vezes, esse discurso é exposto sem que nos demos conta de suas implicações.



Além de ter duas faces, uma voltada para a garantia de boa escola para todos e outra retificando a reprodução das desigualdades econômicas no sistema educacional, o discurso da qualidade delega à educação um papel decisivo na vida social. Mas esse reconhecimento pode facilmente se transformar num fardo pesado, pelo fato de a escola ser responsabilizada por questões que, na verdade, cabem a outros setores. Isso acontece, por exemplo, quando se acredita que se um país não for bem nos mais diversos setores, principalmente o da economia, é porque seu sistema educacional não vai bem. Nas palavras de Enguita (2001, p. 103):

Ao insistir permanentemente no desgastado problema do ‘ajuste’ entre educação e emprego, entre o que o sistema escolar produz e o que o mundo empresarial requer, está-se lançando a mensagem de que o fenômeno do desemprego é culpa dos indivíduos, os quais não souberam adquirir a educação adequada ou dos poderes públicos que não souberam oferecê-la; mas nunca das empresas, embora sejam essas que tomam as decisões sobre investimentos e emprego e que organizam os processos de trabalho.

Portanto, os usos da palavra “qualidade” têm múltiplas e sérias implicações. Um último aspecto que gostaríamos de discutir aqui se refere ao fato de que a qualidade também remete para as preocupações de gestão. Quando muito acentuada, essa ênfase reduz todos os desafios da escola a questões de gestão. É como se todos os problemas pudessem ser resolvidos apenas do ponto de vista técnico, desconsiderando-se as dimensões política, ideológica e social inerentes à escola (BARROSO, 1996). Evidentemente, uma gestão bem orientada é um dos ingredientes mais importantes na construção de boas experiências na escola. Contudo, para sabermos os efeitos das escolas eficazes, devemos levar em conta outros aspectos para além da gestão. É preciso interrogar a escola em seu interior, analisando seus processos de liderança, organização do tempo, relações entre professores e alunos etc.



Vários estudos mostram que os fatores de qualidade de uma escola são variados e diferem-se de acordo com o tipo de escolas e do meio a que elas pertencem. Entre esses fatores estão: 1) o tipo de liderança; 2) o que os professores esperam de seus alunos; 3) a coerência e conhecimento das regras disciplinares; 4) a preocupação com a leitura, a escrita e a matemática e 5) a avaliação frequente e cuidadosa dos trabalhos dos estudantes. Essa variedade de fatores e de sua constituição nas mais diferentes escolas afirma a ideia segundo a qual a qualidade não pode ser um conceito generalizado. Daí finalizarmos o presente tópico afirmando mais uma vez a importância da história da escola, pois dela depende a combinação dos aspectos que vão favorecer o bom funcionamento da instituição, considerada em toda sua complexidade técnica, política e pedagógica (BARROSO, 1996). O fortalecimento, a clareza dos caminhos necessários e os meios para trilhá-los compartilhados pela equipe pode favorecer a devida distinção entre a perspectiva da qualidade demandada para as escolas e todas as outras instituições. Qualidade aqui é fazer com que o currículo e a proposta de ensino prevista na proposta pedagógica sejam ancorados em constatações da equipe escolar e esta esteja atenta para o que se tem que vencer em termos da aprendizagem dos diferentes conteúdos das várias áreas.

## TÓPICO 3 Construindo uma nova cultura escolar: o papel da equipe de gestão

A escola vive tempos de mudança. Conforme explicamos até aqui, essas mudanças estão relacionadas com o processo de descentralização educacional, que é um fenômeno mundial e que confere autoridade à escola e à comunidade local e conduz a dois grandes problemas. O primeiro, aspectos centrais da autoridade devem ficar cada vez mais retidos no nível regional, o que é uma experiência relativamente nova, pois as decisões mais importantes sempre foram tomadas no nível central. O segundo problema refere-se ao fato de que modelos de gestão empresarial são cada vez mais apropriados pela escola, porém, é preciso cuidar para que as especificidades dela não sejam negligenciadas, principalmente quando as atividades do cotidiano são encaminhadas e quando cada personagem – alunos, professores, direção e comunidade – assume seu papel.



Isso nos conduz a perguntar sobre qual é o papel da direção da escola nessa nova configuração. De que modo é possível favorecer o trabalho pedagógico? Antes de tudo, devemos pensar no *papel intermediário* da direção, pois ela tem contato tanto com os órgãos centrais de decisão do sistema quanto com a unidade escolar em seu interior. Como as responsabilidades estão mais distribuídas no interior da escola, esse papel intermediário não deve ser mais pensado em uma lógica hierárquica. Ou seja, o(a) diretor(a) não é aquele(a) que sabe e manda mais do que os professores, e sim aquele(a) que garante a realização do trabalho coletivo, dá voz aos professores, pais, alunos e funcionários e

esforça-se para que as decisões dessas personagens sejam levadas aos poderes centrais do sistema de ensino.

Nessa perspectiva, a direção não assume o papel de chefe, antes disso, ela é líder. A liderança pode e deve ser exercida não apenas pela direção, mas também por alguns docentes, funcionários, pais e alunos, afinal de contas, estamos falando de uma instituição que vive, pensa e propõe seus objetivos e modos de trabalho, como já assinalamos anteriormente. As lideranças, no plural, garantem justamente a partilha de poderes. Mas mesmo com relação a outros líderes, o(a) diretor(a) assume um papel específico. Como afirmam Michael Fullan e Andy Hargreaves (2000, p.113), o(a) diretor(a) é um(a) “líder entre líderes, ou o(a) primeiro(a) entre iguais”. Ele(a) mantém contato com todas as partes da escola, favorecendo que cada uma delas se envolva no projeto da escola e estabeleça cooperação entre si. Por isso, a liderança não pode ser confundida com os poderes hierárquicos, pois está voltada antes para o partilhar e o envolver do que para o mandar e cooptar.

Os autores que acabamos de citar estabelecem as distinções entre mando e liderança de uma maneira clara e pertinente, que convém retomarmos aqui:



“Minha visão”, “meus professores”, “minha escola” são atitudes de um proprietário, as quais sugerem a existência de um dono da escola, algo mais pessoal do que coletivo, mais imposto do que merecido, mais hierárquico do que democrático. Com visões assim tão singulares, os professores, inicialmente, aprendem a calar sua voz. Ela não se articula. A liderança torna-se manipulação; a colaboração torna-se cooptação. E o pior, quando os professores se conformam à visão do diretor, temos a minimização das possibilidades de aprendizagem por parte da direção. Isto reduz as oportunidades de os diretores aprenderem que partes de sua própria visão podem apresentar falhas, e que as visões de alguns professores podem ser tão ou mais válidas do que a sua. A construção de uma visão é um caminho com mão dupla, no qual diretores aprendem com os outros tanto quanto contribuem com eles (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.111).

Algumas pesquisas já foram realizadas para compreender os impactos de diferentes estilos de direção. De fato, boa parte dos diretores, em diversas partes do mundo, trabalha mais numa perspectiva hierárquica, pois este é o modelo tradicional de gestão, consolidado pela escola desde finais do século XIX, quando o sistema começou a se desenvolver (TARDIF; LESSARD, 2009). Outras formas de administração têm sido realizadas também e o que os estudos evidenciam é que determinadas alternativas são mais férteis para o trabalho pedagógico. Michael Fullan e Andy Hargreaves (2000) pontuaram que nas escolas onde a direção não apoia os professores o sucesso do ensino é pequeno, inexistente ou efêmero. Sem o apoio da direção, os docentes sentem-se sozinhos e aprenderão a não tentar mais nada. Os diretores que controlam todas as decisões tendem a obstruir as iniciativas das outras personagens da escola. Eles mais culpam do que elogiam; enfatizam os problemas e não são capazes de notar possibilidades. Nesse caminho, desencorajam e desanimam os professores, funcionários, alunos e pais. Para Fullan e Hargreaves (2000, p.105), “pode não ser eticamente correto os professores desistirem e retraírem-se diante de tal negativismo ou indiferença por parte de seus líderes, mas, do ponto de vista humano, entende-se a reação da maioria deles”.

As pesquisas ainda assinalam a responsabilidade dos diretores na condução de todo o trabalho da escola. Segundo os autores, se uma escola possui um ou dois professores ruins, isto costuma ser um problema do professor, pois a instituição em geral funciona

bem. Se os professores ruins são em maior número numa escola, é preciso analisar se não estamos diante de um problema de liderança (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.109). Para compreendermos a natureza das dificuldades dos professores, devemos retomar a ideia de que a escola vive tempos de mudança. Como diria Andy Hargreaves no título de um de seus livros, estamos *Aprendendo a mudar* (HARGREAVES et. al., 2002). Isso significa que a maioria dos educadores está tendo de ensinar de uma maneira diferente daquela com que foi ensinada. Sem dúvida, isso gera esforços intelectuais e emocionais exaustivos. Diante da necessidade de transformação de práticas escolares tão cristalizadas, os docentes precisam de apoio, orientação e encorajamento nas suas propostas, nas suas tentativas e também nos seus fracassos, para que possam tentar mais uma vez e não desistir de buscar o sucesso. O amparo aos professores é, portanto, um dos principais papéis dos diretores e não deve apenas ser preservado e aumentado.

Ao assumirem papéis de apoio e liderança, os diretores têm três atribuições fundamentais. Primeiro, acompanhar os professores, orientando mudanças apropriadas e relevantes. Segundo, garantir que essas mudanças sejam mantidas com o tempo. Terceiro, contribuir para que as experiências de sucesso possam ser vivenciadas em várias escolas. (HARGREAVES et. al.2002). Estamos diante de um desafio porque, assim como os professores, os diretores também estão aprendendo a mudar. As pesquisas sobre os efeitos das ações da direção (FULLAN;HARGREAVES, 2000; HARGREAVES et. al., 2002) dão pistas e orientações que podem ser úteis. Gostaríamos aqui de retomar a experiência de um diretor diante do desafio da mudança. Essa experiência é assim narrada por Michael Fullan e Andy Hargreaves (2000, p.106):

Logo após a chegada de um diretor, ele decidiu que uma homenagem aos “melhores” professores da escola exemplificaria o que esta deveria valorizar, além de oferecer modelos de papéis adequadamente reconhecidos para que outros professores os imitassem. No dia marcado, o diretor aguardou-os sozinho, em uma sala cheia de bebidas e decorada com bandeirinhas. Todos os professores boicotaram o evento. Sua comemoração teve o efeito inverso, porque violou os valores e as tradições da escola.

Certamente, o diretor teve uma boa disposição, usando uma estratégia para dar visibilidade às boas experiências de sua escola. Mas nessa tentativa, ele se esqueceu de conhecer a cultura da escola onde começava a trabalhar. Esse é o primeiro passo para toda e qualquer mudança. Como tomar qualquer iniciativa numa instituição cujos valores, tradições e relações não conhecemos? A festa mencionada no nosso exemplo poderia ter sido um sucesso em outras condições, mas foi um fracasso porque foi mal vista por aquela equipe escolar. Cada escola tem uma espécie de “elementos sagrados”, que não cabe à direção transgredir. É preciso ter cuidado quando consideramos que a escola vive tempos de mudança, pois podemos nos iludir acreditando que tudo o que ela faz deve ser reformulado. “Melhorias reais significam mais do que mudança; envolvem também a conservação daquilo que é bom” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.106). Por isso, a direção não deve tomar nenhuma medida sem antes compreender a escola. “Vá com calma. Seja paciente. Não desaprove prematuramente, aguarde até poder julgar de maneira sensata”, recomendam Fullan e Hargreaves (2000, p.106).



Esse esforço confere um trabalho complexo a ser realizado, que extrapola a sala da direção. Conhecer a cultura da escola exige uma percepção acurada das atividades diárias, das expectativas e atividades de professores, funcionários, alunos e pais, daquilo que é falado nos corredores, daquilo que é fonte de orgulho e de indignação. Sair do gabinete permite observar, caminhar pela escola, ouvir, conversar. Claro, cada diretor, dependendo do tempo em que trabalha na escola e das relações que têm com a equipe poderá realizar atividades desse tipo, adequando-as à sua própria circunstância. Muito provavelmente, encontraríamos entre nós outros tantos exemplos desse tipo de iniciativa.



Convém nos perguntarmos se, nas suas interações, os diretores valorizam todos os professores da escola. Esse é outro grande desafio, que podemos fundamentar aqui a partir da ideia de “profecia autorrealizadora” (ROSENTHAL; JACOBSON, 1973). Trata-se de uma noção relativamente simples, construída a partir do estudo sobre o rendimento escolar de dois grupos de alunos. Um com relação ao qual seus professores tinham boas expectativas. Outro com relação ao qual seus professores pouco esperavam. Os professores que acreditam no sucesso de seus alunos tendem a investir mais neles e isso favorece a aprendizagem.

Caso contrário, a tendência é inversa. Daí colocar as expectativas como “profecias autorrealizadoras”. Ora, a pesquisa considerou as relações entre docentes e estudantes. Mas poderíamos estender as conclusões considerando as relações entre diretores e professores. Sabe-se que os bons professores valorizam seus alunos. Arriscamos afirmar aqui que os bons diretores fazem o mesmo com a equipe de sua escola. Por mais difícil que isso possa parecer, até “os professores medíocres ou mais fracos possuem bons aspectos que podem constituir oportunidades para elogio e para o aumento da autoconfiança” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.107).

Esse tipo de valorização é mais informal, não pode ser controlada por meio de iniciativas burocráticas. Para valorizar o professor é fundamental ter percepção ativa, observar e comunicar. Mas é preciso também ter bom senso, pois não se pode valorizar qualquer coisa. Estudos evidenciam, por exemplo, que endossar um determinado programa ou método de ensino é uma prática que produz poucos resultados. Importa mais enfatizar o trabalho realizado pelos professores, sobretudo aqueles que buscam o sucesso dos alunos e oportunidades para aprender com os colegas. Se isso não pode ser registrado em documentos ou simplesmente seguir uma lógica burocrática, Fullan e Hargreaves (2000) assinalam iniciativas que podem ajudar o diretor a valorizar o corpo docente na escola. Entre essas iniciativas estão:

- a celebração das contribuições dos professores e dos alunos para um melhor desempenho em apresentações públicas e em reuniões do corpo docente; a escrita de bilhetes particulares aos professores, demonstrando agradecimento por seus esforços especiais; o encorajamento e o apoio aos professores, para que partilhem experiências; a participação em celebrações informais (p.110).

Trabalho colaborativo é outra palavra de ordem. Trata-se de criar uma visão em conjunto na escola. A visão do(a) diretor(a) conta como uma das visões possíveis e não a visão imposta. Estamos falando em articular diferentes vozes e embora isso seja muito, muito difícil, ainda parece ser o melhor caminho a seguir. Isso faz parte do processo cooperativo. Numa tarefa como essa, a direção junto à coordenação deve orientar os professores,

oferecer *insights* e recursos para sua formação e para que as visões em jogo favoreçam a escola (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Como fazer isso? Há condições imprescindíveis, relacionadas aos tempos e espaços de colaboração. Seria impossível que professores que nem ao menos se encontram possam desenvolver um trabalho colaborativo. Fullan e Hargreaves (2000) sugerem a descoberta de maneiras criativas para, por exemplo, alterar o horário da escola de modo a apoiar esse tipo de iniciativa.

Outro tipo de colaboração pode ultrapassar os limites da unidade escolar. Assim, os diretores devem ajudar a escola a lidar com o ambiente mais amplo. Afinal de contas, as escolas também estão aprendendo a mudar. É possível contatar escolas que realizam trabalhos inovadores ou escolas envolvidas em atividades diferentes, até mesmo opostas. Podemos, então, listar algumas atividades para alargar os horizontes: contatos com outros professores da região; associar-se com uma faculdade de educação, estimular a organização dos professores em uma federação, entre outros exemplos. Isso pode ser fonte de aprendizagem e de aperfeiçoamento.



Escolas se aperfeiçoam apenas se estiverem ativamente ligadas a seus ambientes, contribuindo com as questões do momento e reagindo a elas. Isso tem duplo significado para o diretor. Primeiro, ele precisa ter envolvimento fora da escola, especialmente em atividades de aprendizagem. Eis alguns exemplos: participação em projetos de instrução por parte de colegas também diretores; trabalho com outros diretores e administradores, na direção, para melhorar seu desenvolvimento profissional; visita a outras escolas, pertencentes ou não à mesma comissão fiscalizadora; tempo passado na comunidade; busca de informação sobre as práticas mais recentes, relatadas na literatura especializada; disseminação de ideias relativas às práticas da própria escola, através de palestras, de oficinas e de trabalhos escritos. Há a necessidade de ser seletivo, mas o envolvimento permanente fora da escola, de alguma maneira, é fundamental para a aprendizagem e para a eficiência permanentes. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.118).

Há um último aspecto que gostaríamos de assinalar sobre o papel do diretor: a burocracia. Comumente, ela é considerada um obstáculo à mudança. De fato, ela pode ser um problema se tiver um fim em si mesma ou quando os princípios de colaboração e aperfeiçoamento forem esquecidos, dando lugar ao controle burocrático. Mas a burocracia não é necessariamente prejudicial. Que usos fazemos dela? Essa questão é crucial porque os meios burocráticos podem ser colocados a serviço da cooperação, auxiliar novas estruturas organizativas. Todos os diretores já contam com certos recursos administrativos, que podem ser apropriados ou reelaborados como bases para ações mais eficientes na escola. E reiteramos que o objetivo do trabalho da direção é que a escola avance nos níveis de aproveitamento dos alunos, portanto, a burocratização com fim em si mesma acaba por assumir um valor que nos afasta do que é vital na escola.

Em resumo, conhecer a cultura da escola, valorizar os professores, construir espaços de colaboração e incentivar o trabalho em equipe são iniciativas que compõem os trabalhos dos diretores. Para encerrar o presente tópico, convém assinalar: “Uma mudança significativa no âmbito de toda escola é impossível sem uma liderança escolar eficaz” (HARGREAVES et al., , 2002, p.167). Tal dinâmica estabelecida continuamente é fundamental

para se ter um espaço no interior da escola que possibilite a construção de uma proposta pedagógica e haja uma discussão efetiva do currículo em suas várias frentes – conteúdos que estão sendo ensinados nas várias áreas e aqueles não explicitados, mas que fazem parte do cotidiano escolar, expressos nos modos de organização da escola (horários e seus usos), relações entre os diferentes atores educacionais e entre os funcionários, atitudes valorizadas nas aulas e fora delas. Sem essa perspectiva e compreensão da responsabilidade do papel da gestão da escola vivida cotidianamente, com seus erros e acertos, não haverá, por meio de uma mágica, mudanças nos modos de participação tradicionalmente presentes na cultura escolar. A partir do que foi discutido neste tema, é importante você avaliar como tem sido a sua atuação junto ao corpo docente e como a gestão em sua escola tem atuado na constituição de uma equipe de trabalho.



Agora que terminamos a leitura do Tema 2, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

## Referências bibliográficas

- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Editora do Porto, 1996. p. 167-189.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano (Ed.). **Modos de ler, formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**; visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena mudar?** O trabalho de equipe na escola. Porto: Porto Editora, 2001.
- HARGREAVES, Andy, e outros. **Aprendendo a mudar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, Romualdo; ARAÚJO, Gilda. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./abril 2005.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: expectativas dos professores como determinantes e não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia do escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.



# O Projeto Pedagógico e Autonomia da Escola

## 3 Processos e relações de ensino e de aprendizagem na escola: perspectivas

### TÓPICO 1 Cultura escolar: o que é?

De todas as discussões que desenvolvemos até agora sobre o projeto pedagógico e a autonomia da escola, poderíamos destacar uma ideia nuclear, que é a de mudança. Ora, todo o projeto é uma projeção, nasce do desejo de um futuro melhor. Quando falamos em projeto pedagógico, o que queremos é concretizar o nosso ideal de escola para todos, onde todos os alunos encontrem espaços férteis de socialização e aprendizagem e onde todos os professores possam realizar o seu ofício da melhor maneira possível. O que queremos, enfim, é a construção de uma escola mais justa, que possa colaborar com a construção de uma sociedade mais justa.

Como muitos educadores, acreditamos que qualquer mudança na escola e, conseqüentemente, qualquer projeto pedagógico só podem ser construídos por meio de uma reflexão partilhada entre o corpo docente, a coordenação e a direção. Ao identificarem desafios cotidianos, é possível organizar um trabalho de formação, para que se possa compreender como esses problemas se configuram e quais alternativas são possíveis para superá-los. É esse entendimento que permite a atualização e a produção de novas práticas de ensino. Assim, o desejo pela mudança, os incentivos ao trabalho coletivo na escola e a busca permanente de compreensão dos problemas pedagógicos, sociais e políticos com os quais nos deparamos diariamente são caminhos a seguir nas escolhas que fazemos para aperfeiçoar o trabalho escolar.

Sem dúvida, essa é uma perspectiva fecunda e, ao mesmo tempo, desafiadora. Só podemos propor mudanças se analisarmos com cuidado o espaço onde trabalhamos. A essa altura, vocês podem se perguntar: será que não conhecemos a escola? Ora, a escola é vivida cotidianamente pelas suas personagens. Diretores, coordenadores, professores, alunos e demais funcionários dedicam boa parte do seu dia para a organização e realização de suas atividades. Mas será que essas personagens têm consciência dos sentidos



e efeitos de suas atividades? Há diferenças importantes entre 1) realizar uma tarefa e 2) refletir sobre ela.

Tomemos como exemplo a situação de determinados trabalhadores, magistralmente retratados no famoso filme de Charles Chaplin, intitulado *Tempos Modernos*: a cena clássica da personagem operando a máquina de uma fábrica. A personagem fazia parte de uma linha de produção e repetia os mesmos movimentos, sem tempo para fazer outra coisa. Na hora do almoço, a personagem experimentou outra máquina, chamada de “comedor para funcionários”, usada pelo dono da fábrica para diminuir o tempo gasto pelos trabalhadores para comer. Com essa máquina, onde a pessoa se sentava e recebia a comida, era possível ser alimentado em apenas 15 minutos. O famoso filme de Charles Chaplin faz pensar sobre a divisão das tarefas na fábrica, da organização do tempo, do papel realizado por cada trabalhador, do modo como os trabalhadores relacionavam-se entre si e com seus superiores. No filme, os trabalhadores são executores de determinadas funções. A realização tão mecânica das atividades cotidianas muitas vezes acaba por não permitir que os trabalhadores percebam a natureza do seu ofício. Mesmo que se sintam insatisfeitos, eles não encontram espaços para exporem suas dificuldades ou mesmo para sugerirem qualquer tipo de mudança que possa melhorar sua produção. Em que essa imagem do trabalhador vivida por Chaplin inspira pensar nas ações realizadas no interior da escola? Vocês teriam exemplos dessas ações?



Podemos chamar a atenção para alguns rituais e atividades que devido ao tempo em que fazem parte da cultura escolar, muitas vezes, acabam tendo fim em si mesmo ou consideradas naturais ou óbvias: a chamada, os modos de avaliar, os modos de ensinar, a organização do espaço, os prédios escolares, a idade escolar, a relação idade-série, a obrigatoriedade da frequência, a seriação, a reprovação, os modos de entender a aprendizagem, o currículo, a delimitação de um número de anos para os diferentes níveis de ensino, o ensino simultâneo, a fragmentação do tempo da aula, para citar alguns exemplos. Nem todos têm consciência de que esses aspectos eram praticamente inexistentes se considerarmos a realidade brasileira e também o Estado de São Paulo até as últimas décadas do século XIX. É no decorrer do século XIX que países como França, Alemanha, Estados Unidos, Suíça e Inglaterra constituem o que se pode chamar do modelo escolar a ser difundido entre as demais nações. Esse modelo de escola cujo objetivo era atender a um número cada vez mais elevado de crianças consagrou um conjunto de elementos estruturantes da organização escolar que acabaram por ser generalizados em vários locais do mundo, ainda que algumas adequações tenham sido feitas segundo o contexto de cada um. Essa escola criada no século XIX define o que se pode chamar de uma cultura propriamente escolar, pois até então a instituição escolar não era a instituição responsável pela educação das crianças.

Muitos daqueles que trabalham na educação têm o sentimento de que há inadequações entre algumas práticas e rituais escolares com o contexto em que vivemos ou mesmo com os alunos atendidos por uma determinada escola ou ainda com a equipe que a compõe, mas é verdade também que a proposição de algumas mudanças tende a causar a sensação de que algumas alterações naquilo que se preservou praticamente durante cem anos

descharacterizariam o que se representou como ESCOLA até então. Dentre as mudanças ocorridas nos últimos anos, que causaram e ainda causam muitas inquietações, podemos citar: o regime de progressão continuada, o ensino fundamental de nove anos e a consequente entrada de crianças de seis anos nesse nível de ensino, o estabelecimento do tempo integral para algumas escolas, as propostas de avaliação qualitativa, por exemplo. Como são vividas tais mudanças em sua realidade? Como elas foram e são recebidas? Pensar sobre o impacto das mudanças impostas pelas autoridades nas nossas práticas é importante para colocarmos em questão os modos como temos vivido frente ao modelo de escola generalizado no século XIX, como essas referências se fazem presentes em nosso cotidiano e, ao mesmo tempo, como nós entendemos a nossa profissão.



Todas as discussões sobre a profissão docente, por exemplo, insistem que os professores não sejam meros executores, mas que sejam capazes de pensar e viverem seu ofício. O trabalho docente é um trabalho da escola e, portanto, só pode ser compreendido se for considerado como parte de uma organização que tem características particulares. Se pensarmos sobre o caráter da nossa profissão, é perceptível a dinâmica estabelecida na vivência de nosso ofício: as escolas, como parte de uma rede, no caso aqui, pública, sofre interferências contínuas das normas estabelecidas via Ministério da Educação e Diretoria de Ensino, das discussões realizadas por teóricos que procuram estabelecer o que é mais ou menos adequado acerca da função da escola, dos modos de ensinar, aprender, avaliar etc. Entretanto, bem sabemos que tudo isso é operacionalizado por quem está na escola realizando cotidianamente o trabalho. Pode-se dizer que as escolas produzem algo que as relaciona com todo o sistema de ensino. Ao mesmo tempo, cada escola possui algo específico, pois cada uma conta com pessoas que dão identidade à instituição. Tais reflexões nos remetem às ideias de alguns autores que discutem o que chamamos de cultura escolar. Pensar nas características que fazem parte da cultura escolar há um bom tempo, assim como naquelas que foram inseridas por conta das mudanças históricas (regime político, economia, religião etc.) e que são produzidas por seus atores a partir do conjunto de influências é muito importante quando temos que lidar com um grupo de pessoas que têm percepções muitas vezes distintas do seu papel, da escola. Afinal, são elas que dão vida ao projeto pedagógico da escola!

Portanto, a cultura escolar é nosso objeto de reflexão neste tópico. Inicialmente, podemos pensar sobre o que é cultura, definindo-a como o conjunto de hábitos de um grupo: seus costumes alimentares, sua maneira de se vestir, suas crenças, as festas que realiza, a língua que constrói, os jogos que utiliza, os horários com os quais ordena seu dia a dia, o modo como divide as responsabilidades e criam hierarquias.

Alguns autores que trabalham com a história da educação assinalam a riqueza do conceito de cultura escolar. Dentre esses pesquisadores, gostaríamos de retomar três, pois eles tecem definições esclarecedoras e conduzem a pensar sobre as múltiplas dimensões da vida de professores e alunos. São eles: Dominique Julia (2001), Agustín Escolano (1999) e Viñao Frago (1995).

O interesse pelo conceito é relativamente recente. Na década de 1990, Dominique Julia proferiu uma conferência chamando a atenção para as potencialidades da cultura escolar como objeto de pesquisa para os historiadores da educação. O texto, originalmente escrito em francês, foi publicado em português em 1995 e até hoje é usado como referência

em pesquisas que buscam entender a escola, a qual para muitos ainda é tomada como uma espécie de “caixa preta”, cujas especificidades convém descrever e compreender. No entender de Julia, a escola tem um conjunto de normas e práticas. Isso pode ser expresso pelas normas que, materializadas em leis e regulamentos, por exemplo, definem o que se espera que a escola faça, como ela deve funcionar e quais conhecimentos deve ensinar. É no conjunto das práticas que essas regras ganham vida. É pelas práticas que o currículo se encaminha. Normas e práticas relacionam-se de forma dinâmica e elas não podem ser analisadas sem se levar em conta os profissionais que trabalham na escola e são assim chamados a obedecer às ordens da instituição. Dessa forma, Julia destaca que a cultura escolar possui leis, mecanismos e personagens específicas, destacando características próprias. Ao mesmo tempo, o autor não deixa de mencionar que os aspectos internos à escola articulam-se a finalidades sociais mais amplas, como é o caso das finalidades políticas ou religiosas. Assim, a cultura escolar é definida por Julia como o:



conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens (JULIA, 2001, p. 10-11).

Na definição da cultura escolar, Viñao Frago (1995), por sua vez, assinala mais detidamente os aspectos internos, considerando-os como formas institucionalizadas de organização. Entre essas formas podemos citar a distribuição e o uso do espaço, os materiais, os símbolos que remetem para a história e o fazer cotidiano de professores e alunos. Na escola, as práticas e condutas são regradas, de modo que cada personagem tem seu papel, desenvolve determinados modos de vida, hábitos e ritos. Na escola compartilham-se determinadas ideias e significados. Nas palavras de Viñao Frago, a escola reúne um:



Conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, incluindo, práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar -, objetos materiais- função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento, ... -, e modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas (FRAGO, 1995).

Agustín Escolano (1999) identifica três tipos de cultura no interior da escola: a cultura empírica, prática ou material; a cultura científica ou pedagógica e a cultura política ou normativa. Assim, o autor chama a atenção para a diversidade de aspectos que compõem a vida de professores e alunos. Quando assinala a cultura empírica, Escolano considera a cultura produzida pelos docentes, no dia a dia do seu ofício. Ele remete também para um tipo de cultura elaborada no âmbito das universidades, para colaborar com a compreensão e orientação do trabalho pedagógico. Essa cultura é chamada de científica. Uma terceira dimensão da cultura escolar é aquela que se refere às regras e ao governo do funcionamento das escolas, denominada de cultura política ou normativa.



As discussões que aqui desenvolvemos nos permitem considerar que: 1) A escola não é uma mera reprodutora da sociedade, pois constrói regras e formas específicas de vida. 2) Simultaneamente, a escola estabelece relações com a vida social mais ampla, na medida em que responde a finalidades de ordem política, moral, econômica ou religiosa. 3) Internamente, a escola é uma instituição marcada pela pluralidade de personagens, papéis e funções. Como, então, construir um projeto pedagógico que contemple todas as dimensões da cultura escolar? De que maneira o projeto pedagógico pode enriquecer a vida da escola? De que maneira esse projeto pode também responder a objetivos sociais mais amplos? De que maneira o projeto pode articular os diferentes interesses da escola? O conceito de cultura escolar permite dimensionar essas questões com mais clareza e, tal como queremos fazer nos próximos tópicos, conduz a uma maior compreensão da realidade na busca de um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, não entendemos aqui a mudança pela mudança. Mas que haja uma reflexão maior do que se mantém em nossa cultura escolar e do que é necessário mudar em função das situações concretas encontradas, dos alunos que temos e do que é necessário fazer para que aprendam. Muitas mudanças têm sido expressas somente nos projetos pedagógicos, nos quais com frequência são encontradas propostas tidas como inovadoras por teóricos ou preconizadas pelos documentos oficiais que devem ser utilizados, porém, não há identificação e discussão por aqueles que realizam e efetivam essas propostas – os professores. Na maior parte das vezes, há um discurso muito coerente exposto no projeto, mas que não tem ressonância nas práticas realizadas nas salas de aula e em outros espaços da escola. Qualquer ideia inserida no projeto deve expressar aquilo que é tido como possível e relevante pelos professores, principalmente. A mera reprodução no projeto de tendências, como: trabalho interdisciplinar, transdisciplinar, conteúdos factuais, atitudinais, procedimentais, trabalhos com projetos, avaliação contínua, para citar algumas, não modifica as ações. Certas vezes, o que se faz é manter o que é cobrado por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros materiais de orientação pedagógica e não se observa que a implementação de algumas das propostas mencionadas exige, necessariamente, alterações expressivas na organização da aula, do planejamento, da relação de trabalho entre os professores, da concepção de conhecimento etc.

A discussão é fundamental para que haja coerência entre o que se quer, o que se projeta e o que se faz. Mudanças atropeladas, sem uma reflexão e estudo cauteloso sobre elas, causam muitas inseguranças e, na maior parte das vezes, a manutenção das práticas conhecidas que se chama de outro nome, pois há um sentimento de conforto ao realizar ações, cuja dinâmica temos domínio. Assim, julgar aqueles que não aderem ao que está na ordem do dia como resistentes não ajuda em nada. É preciso avançar na compreensão das práticas e dos motivos dessas por alguns professores que temos na equipe.



## TÓPICO 2 A Escola e suas Práticas

Enquanto diretores, professores, funcionários, pais ou alunos, nós vivemos a escola. Tal como quisemos esclarecer até aqui, a construção do projeto pedagógico deve partir de uma compreensão mais acurada dessas experiências que, certamente, fazem parte de nosso cotidiano, mas muitas vezes carecem de um olhar mais distanciado e interrogador. Como poderíamos descrever e analisar a cultura da escola onde já estudamos ou onde trabalhamos atualmente? De que maneira esse entendimento pode colaborar para o estabelecimento de projetos nas escolas?



Na busca de uma melhor compreensão da escola, convém retomar a definição de Julia (2001), sobretudo quando o autor assinala que a escola é regida por normas, a partir das quais as atividades de professores e alunos são realizadas. Tomar consciência das regras e das práticas que caracterizam a escola pode ser um bom ponto de partida. Ou seja, nenhum projeto pedagógico pode ser elaborado sem que 1) o funcionamento interno da escola seja compreendido e 2) as práticas escolares que dão corpo ou transgridem as leis desse funcionamento sejam identificadas. Embora as escolas compartilhem de regras comuns, cada instituição tem especificidades. Cada instituição tem uma história particular, reúne profissionais com determinado tipo de formação, trabalha com alunos de diferentes faixas etárias e com demandas variadas. Assim, regras e práticas marcantes numa escola podem não ter a mesma força em outra instituição. Como, então, olhar para as práticas cotidianas escolares? Além de nossa experiência, podemos nos valer

de algumas fontes e registros. Cada um deles nos permite um olhar. Isso porque todo o documento seleciona um determinado aspecto da realidade e direciona nosso entendimento. Antes de tudo, devemos nos perguntar: quem produziu esse texto? Qual era seu objetivo? Para exemplificar isso, vamos transcrever a seguir *O diabo e a escola*, escrito na década de 1930, por Adolph Ferrière. Pedagogo suíço, ele participou ativamente do movimento da Escola Nova, que reuniu educadores, médicos, psicólogos e outros profissionais insatisfeitos com os modos tradicionais de ensino. O texto foi publicado num livro intitulado *Transformemos a escola* (1929), título muito sugestivo dos objetivos de seu autor, que conta o seguinte:

um dia deu o diabo uma saltada à terra e verificou, não sem despeito, que ainda cá se encontravam homens que acreditassem no bem, homens bons e felizes. O diabo concluiu, do seu ponto de vista, que as coisas não iam bem, e que se tornava necessário modificar isto. E disse consigo: “A infância é o porvir da raça; começemos, pois, pela infância”. Mas mudar a infância, como?! De repente, teve uma ideia luminosa: criar a escola. E, seguindo o conselho do diabo, criou-se a escola... (apud NÓVOA, 1995)

Além de usar uma metáfora poderosa, ou seja, comparar a escola a uma criação do diabo, Ferrière descreve práticas da instituição, tentando evidenciar o quanto ela limita as potencialidades da infância. O autor diz:



A criança adora a natureza: encerraram-na dentro de casas. A criança gosta de brincar: obrigam-na a trabalhar. A criança pretende saber se a sua atividade serve para qualquer coisa: fez-se com que a sua atividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de palpar objetos: ei-la em contato com ideias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõe-lhe silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constroem-na a exercícios de memória. Pretende buscar a ciência de motu próprio: é-lhe servida já feita. Desejaria seguir a sua fantasia: fazem-na vergar sob o jugo do adulto. Quereria entusiasmar-se: inventaram-se os castigos. Quereria servir livremente: ensinou-se-lhe a obedecer passivamente. O diabo ria pela calada!... (apud NÓVOA, 1995)

Ao lado das críticas à escola tradicional, Ferrière também quer assinalar a possibilidade de reformulação dessas práticas e, para isso, continua sua história afirmando que:

O diabo calculara mal o negócio: esquecer-se de fechar a escola a sete chaves. 'E viu-se a pequenada fugir para os bosques, trepar às árvores, e até fazer caretas ao pretenso homem de Deus. Viram-nos correr à aventura, governarem a vida, tornarem-se fortes, engenhosos e perseverantes. [...] O diabo, então, deixando de rir à socapa, rangeu os dentes, ameaçou com o punho, berrou: Maldita geringonça! E eclipsou-se. E com ele desapareceu a escola, que tão sabiamente imaginara... (apud NÓVOA, 1995)

O documento de Ferrière pode ser uma fonte para conhecermos as propostas pedagógicas que marcaram as décadas finais do século XIX e iniciais do século XX. Ele é usado aqui como um exemplo porque foi escrito por um pedagogo, cujos propósitos eram o de reformulação de práticas de ensino comuns nas escolas. Nenhum texto é neutro, é feito sempre a partir de uma intenção, é dito pela voz de personagens que ocupam posições determinadas no espaço educativo. Retomamos aqui o texto de Ferrière porque ele é marcante e evidencia como um documento pode conduzir a uma compreensão arguta das relações pedagógicas e do modo como especialistas querem estruturá-las.

Sem dúvida, poderíamos elencar outros exemplos. É o caso de cadernos de professores e alunos, planos de ensino, fotos, provas de estudantes, atas de reunião, livros de matrícula, legislação, depoimentos orais ou escritos, enfim, poderíamos aqui citar uma série de documentos que são produzidos na escola ou sobre ela e que podem ser muito úteis para conhecermos o seu cotidiano. Alguns têm uma linguagem mais formal e regrada, como é o caso dos cadernos, da legislação, de textos que orientam a prática dos professores, por exemplo. Outros, como os depoimentos orais e escritos, podem utilizar uma linguagem mais pessoal, usada pelos seus autores para relatarem experiências que tiveram. De qualquer forma, precisamos nos perguntar: onde, quando e como esse documento foi produzido? O que ele me diz sobre a dinâmica escolar?

No livro escrito por Diana Vidal (2005) sobre a cultura escolar, a autora afirma que a escola produz objetos, como é o caso dos cadernos dos alunos, de provas feitas por eles, de diários de classe, de cartazes, de fotos, de autobiografias, entre outros materiais que permitem identificar diversos aspectos. Pelos planos de estudos e livros usados nas aulas,



podemos identificar os conteúdos que se quer ensinar. Examinando-se também os cadernos dos alunos, será possível perceber quais conteúdos foram ensinados em sala de aula e o modo como os alunos se apropriam desses saberes. Ora, nem todas as práticas escolares são registradas, mas o conjunto de registros que temos em mãos pode dar importantes pistas sobre a cultura escolar, considerando as normas e práticas que a concretizam no dia-a-dia.

Isso nos coloca diante de uma pergunta importante: que registros a escola onde trabalhamos nos fornece? Eles são preciosos para identificarmos as características da instituição. Quais os materiais produzidos na escola onde trabalhamos? O que eles expressam:

Papel do aluno →

Papel do professor →

Saberes escolares →

Objetos da escola →

Organização institucional →



No levantamento e análise de fontes para conhecer a escola é preciso saber:

- O que essa fonte nos diz?
- Como esse material foi produzido?
- Quando esse material foi produzido?
- Para que esse material foi produzido?

Trata-se de identificar as fontes e também o que chamamos de “condições de produção” desse material. Como a cultura escolar abrange uma série de aspectos e reúne diferentes personagens, esse tipo de pergunta é fundamental porque numa mesma instituição há pessoas com pontos de vista diferentes.

Além de fontes produzidas pela própria escola, podemos utilizar outros documentos feitos sobre ela. É o caso de filmes, músicas ou relatos de professores e alunos. Eles podem trazer à tona questões vividas no cotidiano de estudantes. Cada fonte nos revela um determinado aspecto. É útil para compreender determinadas questões. Tomemos um exemplo que pode ser mais concreto. Numa determinada escola, os professores estão preocupados com o baixo rendimento dos alunos em Matemática (talvez pudéssemos pensar em muitas escolas que enfrentam esse problema). O intuito é encontrar soluções para esse desafio, planejar ações ou pequenos projetos que possam contribuir para relações mais férteis desses alunos com a disciplina em questão. Se estamos interessados em identificar as razões pelas quais os estudantes estão aprendendo pouco, podemos recorrer a inúmeras fontes: os planos de ensino (Como foram elaborados?), os livros usados (De que forma eles apresentam esses saberes?), as produções dos alunos (O que elas registram?), as avaliações dadas e também os relatos de professores e dos próprios estudantes. Certamente, isso nos oferece uma visão mais acurada e sistemática da realidade, um olhar mais distanciado acerca de nossas próprias experiências. Todo e qualquer documento que usamos nesse sentido é útil se puder responder às perguntas que colocamos.





O que se quer investigar é uma questão diretamente relacionada à história e às necessidades da escola onde trabalhamos. Para tanto, é importante pensar sobre algumas características da escola:

- Alunos: quantos, em quais períodos letivos, faixa(s) etária(s), origem social;
- Professores: quantos, formação, momento da carreira, faixa etária, períodos em que ficam na escola, regime de trabalho, há quanto tempo trabalham na instituição;
- Funcionários: quantos, formação, períodos em que ficam na escola, regime de trabalho, há quanto tempo trabalham na instituição;
- Pais: ocupações, faixas etárias, frequência com que vão à escola.

Procure também identificar características marcantes da escola. O que a comunidade pensa sobre ela? O que a comunidade quer dela? Essas representações e expectativas sempre estiveram presentes na história da escola? A partir daí, é possível identificar alguns dos desafios da escola. Pense, ainda, como esses desafios articulam-se às diferentes dimensões da cultura escolar:

- Estrutura política e ideológica da escola;
- Estrutura técnica e administrativa da escola;
- Estrutura pedagógica da escola.

As questões mais emergentes nesse levantamento são aquelas que mais precisam ser compreendidas. As escolas podem apresentar questões comuns, mas certamente em cada instituição se chegará a um conjunto de documentos específicos, que dependem do interesse da equipe pedagógica e do que se tem disponível. Isso permite construir um retrato mais cuidadoso da escola. Nesse sentido, o projeto pedagógico pode, ele mesmo, ser um documento que permita conhecer as propostas de estruturação do espaço. Assim, este texto tem uma dupla utilidade: traça planos de ações futuras e também permite conhecer e construir a identidade de uma escola. É importante que se supere a fase das constatações, pois estas devem ancorar as propostas a serem feitas – para cada dificuldade notada, é salutar que se tenham ações decorrentes e essas sejam acompanhadas e alteradas, caso se avalie pouco frutífera. É uma dinâmica não muito conhecida e incorporada por aqueles que atuam há um bom tempo na educação, pois não era esse o perfil demandado dos profissionais da área. Tudo vinha praticamente pronto nas exdelegacias de ensino – tempos atrás. Não é à toa que seja necessário um trabalho de formação para que possamos realizar esse trabalho com um maior sentido, de modo que não nos pareçamos com o trabalhador representado por Chaplin, mencionado anteriormente.

O tópico que se segue procura dar continuidade às nossas discussões sobre cultura escolar. Ele tratará justamente da escrita do projeto pedagógico, documento que, em sua concepção, deverá retratar todo o processo educacional desenvolvido na escola. Esse projeto representa, portanto, regras pensadas para o desenvolvimento de práticas educativas buscadas por toda equipe pedagógica.

## TÓPICO 3 Caminhos do projeto pedagógico: organizando a transformação

O projeto pedagógico, tal como temos discutido nesta disciplina, é a expressão de uma dinâmica de combinação de fatores que interferem na cultura escolar, como discutido anteriormente, mas deve expressar fundamentalmente a cultura da instituição a que se refere, ao materializar os modos de entendimento e as concepções da equipe sobre os documentos legais que servem de parâmetro para a organização escolar e as recomendações pedagógicas partilhadas pela rede. E atualmente esse documento colore-se de um elemento até então pouco presente no sistema de ensino, pois hoje se intenta que o projeto dê voz aos professores, direção, coordenação, funcionários e pais. Tradicionalmente, essas personagens ficavam relegadas ao silêncio, na medida em que deveriam seguir regras pensadas por especialistas ou por instâncias de decisão. Com o projeto pedagógico, a equipe de cada escola passa a ser autora de reflexões, propostas e ações. É a equipe que escreve e também aprova o projeto. Isso significa um processo de autorreflexão, pois o projeto decorre da identificação das características e desafios de cada instituição, e significa também um caminho para tomada de decisões e intervenção na realidade. Por isso, ninguém melhor do que a equipe pedagógica para construir esse caminho.



O projeto pedagógico, apesar de obrigatório, não tem de ser aprovado por ninguém, a não ser por seus próprios autores, aqueles envolvidos com a escola. E eles devem aprová-lo pela sua pertinência e consistência, por refletir o que se é e, principalmente, o que se quer ser. (OLIVEIRA, 2007, p.49)

O que queremos destacar aqui é que essa autonomia não deve ser entendida como uma panaceia, uma espécie de solução geral para todos os problemas da escola. A autonomia é um caminho que também gera desafios. Ainda que ela seja fértil, traz em si a necessidade de intervenção permanente e implica uma grande responsabilidade para toda equipe da escola. Uma primeira pergunta que se pode colocar é: como elaborar o projeto pedagógico? Quantas páginas ele deve ter? Qual roteiro ele deve seguir? De que maneira a escrita deve ser compartilhada entre direção, professores, coordenação, alunos, funcionários e pais?

Alguns aspectos devem balizar as decisões inseridas no projeto. Entre eles, não devemos nos esquecer da **história da escola**. Inclusive, já pudemos assinalar isso várias vezes, ao longo dos estudos desenvolvidos nessa disciplina sobre projeto pedagógico. Mas vale a pena ressaltar: a história da escola e a construção de sua identidade são pontos de partida para qualquer planejamento. Assim, cabe termos claro perguntas do tipo: há quanto tempo a escola existe? Quem são os seus alunos? Quais cursos ela oferece? Em quais turnos ela funciona? Quem são seus profissionais? Qual é o sentido da escola para a comunidade que ela atende?

No projeto pedagógico também deve iluminar os **princípios da escola**. Qual é a visão de homem, sociedade e cidadão que a unidade defende? Quais são seus fundamentos éticos? Quais objetivos a instituição quer alcançar? Quais caminhos ela quer trilhar? Os princípios da escola precisam ser expressos de forma clara no texto. Quando escritos logo

no início, eles dão maior visibilidade às funções que a escola assume. Entretanto, para além de um parágrafo inicial, essas finalidades devem permear todo o documento, já que são elas que geram as ações previstas. Trata-se de garantir coerência entre os princípios da escola e as práticas às quais ela se propõe.

Podemos pensar num exemplo mais concreto. Imaginem o projeto de uma escola que começa seu texto defendendo os princípios democráticos de aceitação das multiplicidades culturais. Imaginem ainda que nesse mesmo texto não esteja prevista nenhuma ação que favoreça a convivência entre os diferentes alunos, sejam eles meninos, meninas, brancos, negros, jovens ou mais velhos, apenas para citar alguns exemplos. Sem uma operacionalização dos princípios da escola ao longo do projeto, de nada adianta que eles sejam expressos no texto.

O projeto pedagógico não pode prescindir também da **organização das ações da escola**. Essa organização ocorre em vários níveis, desde a definição dos cursos oferecidos, passando pela organização curricular e pelos planos dos cursos e das disciplinas que os compõem. Como as turmas serão organizadas? Como os estudos serão avaliados? A escola segue o regime de progressão continuada?

Trata-se de um momento em que a escola formaliza o seu currículo, seleciona os saberes a serem ensinados, estabelece uma ordem de estudo desses conhecimentos e indica modos de trabalho com eles (CHERVEL, 1990). Esse nível de organização está diretamente relacionado com o tempo escolar, pois todas as atividades estão circunscritas ao ano letivo e devem ser divididas de acordo com séries, semestres, etapas, módulos ou ciclos. Evidentemente, isso impõe algumas escolhas relativas ao desenvolvimento dos conteúdos, às ligações entre as aulas e também às trajetórias dos estudantes.

Na escrita do projeto, a escola não deve deixar de explicitar as **orientações de sua prática pedagógica**. A direção, coordenação e os professores têm aqui uma questão nuclear: como fazer com que alunos, com pontos de partida tão diversos e inserções sociais tão distintas, aprendam? Como realizar um bom ensino? Quais metodologias são mais favoráveis? É possível propor a integração de profissionais, disciplinas ou conteúdos? O projeto pedagógico da escola pode, nesse sentido, abranger outros projetos menores e isso depende dos interesses e possibilidades da própria instituição. Alguns professores podem, por exemplo, prever a realização de uma atividade interdisciplinar num determinado momento do primeiro semestre. O projeto pedagógico deve contemplar esse tipo de iniciativa ou pelo menos abrir espaço para que isso ocorra. No caso de um projeto menor ser pensado ao longo do ano letivo, por exemplo, a escola deve oferecer condições para que isso ocorra.

Outro aspecto fundamental ao projeto pedagógico refere-se às **responsabilidades de cada membro da equipe da escola**.

Isso significa que cada um tem um tipo de atribuição. Assim, o texto deve deixar claro: O que cabe à direção? O que cabe aos professores, considerando suas diferentes formações, turmas e tempo na escola? Como os alunos poderão participar? Serão criados e mantidos órgãos colegiados? Quais conselhos e associações existem? Como favorecer seu funcionamento? Como evidenciar às famílias e à comunidade que elas podem e devem participar da vida escolar? Que formas de participação são possíveis?

Por fim, todo projeto pedagógico deve prever **formas de atualização de seus princípios e planos de ação**. Ora, esse documento lida com expectativas, mas é comum que algumas



intervenções sejam frágeis e precisem ser revistas. Daí a necessidade de avaliação permanente do projeto. Essa avaliação dá continuidade e fortalece os processos de autorreflexão e formação dos alunos, direção, coordenação, professores, funcionários e comunidade.



Em resumo, o projeto pedagógico precisa contemplar os aspectos até aqui destacados, a saber: história da escola, seus princípios, organização das ações, orientações de sua prática pedagógica, responsabilidades de cada membro da equipe, formas de atualização de seus princípios e planos de ação. Vale lembrar, não estamos diante de um roteiro que fixa a escrita do projeto. Essas orientações podem gerar vários projetos, que se constroem a partir da escola.

Evidentemente, o projeto pedagógico deve se configurar num documento escrito. Sérgio Godinho Oliveira (2007), em livro que discute as implicações da autonomia para educadores, pais, alunos e escola, dedica uma parte de suas discussões para pensar sobre como o projeto pode evidenciar, formalmente, uma construção democrática e participativa. Ele sugere um roteiro que pode ser útil e contempla inicialmente:

Diagnóstico da situação: comunidade circundante; infraestrutura da escola; recursos materiais; recursos humanos; recursos financeiros; projetos desenvolvidos; indicadores pedagógicos (OLIVEIRA, 2007, p. 51).

Em seguida, o autor sugere que se escreva sobre:

Análise estratégica: definição dos valores da instituição (aquilo de que não abre mão); sua missão (propósito maior que justifica sua existência); sua visão (aonde quer chegar; alvo que dá sentido de longo prazo ao trabalho); pontos fortes e pontos fracos (OLIVEIRA, 2007, p. 51).



A análise estratégica está intimamente vinculada aos dois tópicos seguintes. Um deles refere-se à “definição de objetivos e metas”, quando a escola afirma o que quer alcançar e o que quer mudar. O outro tópico é o da “escolha das estratégias”, quando a equipe decide como usar os pontos fortes da instituição e como superar os pontos fracos (OLIVEIRA, 2007, p. 51). Antes da redação final do documento, é preciso prever a:

Divisão de tarefas de construção do projeto pedagógico com prazos.

Definição do cronograma de implementação das atividades do projeto pedagógico (curtíssimo, curto, médio, longo prazo), critérios para a avaliação continuada do processo (OLIVEIRA, 2007, p. 51).

Esse é um registro importante da cultura da instituição e pode ser usado para fortalecer o trabalho em equipe. Isso só será possível se o documento for aprovado na íntegra pela comunidade escolar. Esse processo é um dos pontos altos do exercício de autonomia. Como o projeto visa nortear os caminhos de um ano letivo, é

oportuno que ele esteja estruturado e aprovado antes do início das aulas. Contudo, ao longo do ano letivo, o projeto continua sendo construído. No roteiro que expomos aqui prevemos também a:

Implementação, com a conseqüente atualização dos planos de curso e planos de ensino, de forma que concretizem as intenções definidas na proposta pedagógica.

Comunicação periódica às famílias sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica.

Avaliação formal, revisão e atualização (OLIVEIRA, 2007, p. 51).

Como podemos notar, o próprio roteiro não é fechado. Ele prevê atualizações, revisões, enfim, mudanças. O alerta no qual insistimos é de que o projeto pedagógico nunca seja limitado a um documento burocrático. Ele transforma a cultura escolar à medida que cria um espaço permanente de reflexão e autonomia. Temos diante de nós a possibilidade de não nos curvamos a intervenções impositivas, que cerceiem os grandes propósitos de nosso ofício.

## Referências bibliográficas

- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p.117-229, 1990.
- ESCOLANO, Augustín. Los profesores en la historia. In: MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Augustín (Dir.). **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 15-28.
- FRAGO, Viñao. **Adolphe Ferrière**, 1929.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.
- NÓVOA, António. **Le temps des professeurs**. Lisboa: INC, 1987.
- OLIVEIRA, Sérgio Godinho. **A nova educação e você**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VIDAL, Diana. **Culturas escolares**. Campinas: Autores Associados, 2005.



Agora que terminamos a leitura do Tema 3, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

# O Projeto Pedagógico e Autonomia da Escola

## 4 O projeto pedagógico é trabalho, experiência e formação



### TÓPICO 1 Os professores e sua profissão

Certamente, poderíamos considerar o projeto pedagógico como um elemento novo e fundamental ao exercício da profissão docente. Até este momento da disciplina, ao longo dos temas anteriores, ficamos atentos às diretrizes e aos desafios da tarefa. No primeiro tema, estudamos a escola e sua autonomia, destacando os caminhos, desafios e perspectivas do projeto pedagógico. No segundo tema, explicamos um movimento inerente à construção do projeto, que necessariamente parte da autonomia decretada à autonomia construída. No terceiro tema, propusemos um exame da cultura escolar, condição primeira para transformá-la. Agora, queremos dedicar o último tema à reflexão sobre os caminhos que se colocam no projeto pedagógico à construção da identidade dos professores e de toda equipe escolar. Como não poderia deixar de ser, estamos levando em conta também a identidade dos diretores.

Nossa premissa é a de que o projeto é um dos aspectos que caracteriza a profissão docente hoje e, o diretor, além de profissional, torna-se um dos responsáveis que favorecem e garantem essa dimensão. Mas, afinal, o que significa ser um profissional? Não estamos falando de uma ocupação simplesmente. Estamos falando de uma profissão que, para ser realizada, requer uma formação adequada. Os professores devem respeitar condições de acesso e permanência em seu trabalho, o que significa reconhecer que eles dominam saberes específicos e seguem códigos de conduta. Por isso, ser professor é mais do que ter uma ocupação, é integrar uma categoria profissional. Do mesmo modo que refletimos sobre a construção histórica da cultura escolar, a docência não foi vivida da mesma maneira desde que existe a figura de professor(a). Ainda que desde muito tempo exista a função de professor(a), nem sempre houve as condições para que esta fosse considerada uma atividade profissional. Foi somente no início do século XX que as condições essenciais foram concretizadas.

Façamos uma breve descrição das condições que nos permitem afirmar isso (TARDIF, 2000):

1. Todo o profissional, qualquer que seja seu campo de atuação, apoia-se em conhecimentos especializados e formalizados. No caso dos docentes, trata-se de pensar

uma formação que dê conta de várias disciplinas, especialmente as das chamadas ciências da educação. Entre elas podemos lembrar a Pedagogia, a Psicologia da Educação, a História da Educação, a Filosofia da Educação, a Estatística aplicada à Educação, a Administração Educacional e outras matérias que certamente nós, já nos primeiros cursos que frequentamos para nos tornarmos professores, estudamos.

2. É por meio de uma formação sistemática e cada vez mais longa que esses conhecimentos são adquiridos pelos professores. Os nossos diplomas dão acesso a um título profissional. Não estamos diante de uma mera exigência burocrática, como muitos podem pensar. Ter um diploma garante que todo e qualquer profissional proteja seu território de atuação. Ou seja, não é permitido que qualquer pessoa exerça um ofício. Por mais boa vontade que se tenha, um não diplomado é sempre um estranho num espaço profissional. O diploma deve atestar que os saberes essenciais do magistério são minimamente compartilhados.
3. Profissional é aquele que tem o direito de usar seus saberes. Os conhecimentos pedagógicos pertencem aos professores e especialistas. Isso delimita o espaço de atuação profissional, excluindo daí qualquer leigo ou charlatão. Na área educacional, isso tem colocado alguns problemas porque todos, profissionais ou não, concordam com a importância da escola e muitas vezes sentem-se aptos a opinar e julgar sem uma formação ou preparo prévio. É o que José Mário Pires Azanha (1992) denomina como sendo a “excessiva visibilidade das questões educacionais”, uma visibilidade que na maior parte das vezes nada contribui para compreender os desafios do ensino.
4. Chegamos a outro aspecto importante do profissionalismo: só os profissionais são capazes de avaliar o trabalho de seus pares. Como afirma Tardif (2000,p.6-7): “O profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliadas por seus pares”.
5. Para além de construir um espaço de formação e atuação, os professores, enquanto profissionais, mobilizam conhecimentos das disciplinas científicas estudadas em grande parte na formação inicial ou em cursos de especialização. Mas ensinar requer também outros tipos de saberes, essencialmente pragmáticos. Os professores têm que resolver situações problemáticas concretas. O que ensinar aos meus alunos? Como motivar estudantes que pouco se envolvem com as atividades propostas na aula? Como adaptar os materiais disponíveis na escola para trabalhar com a cartografia do bairro? Outras tantas perguntas poderiam ser evocadas aqui e exemplos não faltam. A situação de ensino é múltipla, depende dos seus lugares, tempos, dos alunos e suas disposições, dos professores e de suas disposições. Resolver essas questões corresponde à mobilização de saberes mais práticos, extremamente importantes e decisivos.
6. Os saberes pragmáticos exigem autonomia e discernimento. Eles não podem obedecer a regras ou receitas postas de antemão. Por isso, os professores sempre se adaptam a situações novas ou inesperadas e, ao fazerem isso, mobilizam reflexão e



discernimento, porque só assim poderão compreender o problema e procurar soluções para ele.

7. Nenhuma formação inicial pode dar conta de toda complexidade da docência. Os desafios dos professores mudam. Os problemas são inesperados. As exigências da profissão também se transformam. Daí a necessidade de uma formação contínua e continuada.
8. Se os professores são responsáveis pela sua formação e pela sua prática, também são responsáveis pelo mau uso de seus saberes. Esse é o contrapeso inerente à autonomia e à competência desses profissionais. Todo o professor pode responder técnica e legalmente pelos seus erros. Daí a pertinência de perguntas do tipo: o professor demonstra compromisso com seu trabalho? Esforça-se para que seus estudantes tenham boa formação na escola? Organiza suas aulas de modo satisfatório? Enfim, ele segue os padrões de competência aceitos no interior de sua profissão?



É bom ressaltar que ainda que haja esse conjunto de condições, as exigências, os modos de entrada na profissão, as atribuições e as percepções sobre o que é um bom profissional da educação são absolutamente transitórias, segundo as relações efetivadas entre o campo da educação e as dinâmicas sociais. A observação de como as mídias retratam os professores é um bom exercício para se perceber quais as representações atuais que parcelas da sociedade têm dos professores. A partir dessa observação, é possível identificar quem, onde e quando se escreveu sobre o tema e, a partir daí, podemos pensar sobre as seguintes perguntas: Como a mídia vem tratando as questões educacionais? O que jornalistas falam da educação? Quem mais escreve sobre educação? São os professores? Que imagem de escola e de professor tem circulado nos jornais?

Se a mídia contribui para a construção da boa imagem do professor, não devemos nos esquecer que os professores também participam desse processo. Sendo profissionais, entende-se que eles são responsáveis pelos seus saberes e pelo seu trabalho. E o projeto pedagógico nada mais é do que a oportunidade de delimitar esse espaço. Trata-se de uma delimitação institucionalizada e obrigatória, que formaliza os anseios dos professores para sua escola. Isso só é possível porque eles são considerados profissionais. Daí termos afirmado, logo no início de nosso tópico, que o projeto pedagógico é um elemento fundamental ao exercício da profissão docente e que participa da construção da identidade dos professores e, também, dos diretores. Na elaboração do projeto pedagógico, é preciso mobilizar uma série de saberes próprios da docência. É preciso, portanto, uma formação especializada, longa e continuada. O projeto ajuda a delimitar e explicitar o espaço de atuação dos professores, garantindo-lhes autonomia e responsabilidade para decidirem e responderem pelo seu trabalho.

A proposta do projeto pedagógico é fértil, bem sabemos. Mas ela também esbarra em obstáculos que, historicamente, são colocados à profissionalização dos professores. Vale a pena retomar o diagnóstico feito por Tardif e Lessard (2009, p.26-27) na análise dos entraves mais comuns:

(...) os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida (...).



Muitas vezes, a escola organiza-se de tal forma que impede o exercício profissional do ensino. Tradicionalmente isolados em suas salas de aula, os professores pouco sabem sobre o que acontece fora delas. Eles trabalham mais isoladamente, recorrem a esforços pessoais para ensinar, pouco podem refletir sobre seu ofício e raramente conhecem formas de colegialidade. Isso os afasta da ideia de *profissionalidade* e os aproxima mais de um grupo de executores desvinculados das decisões que os afetam.

Quantas propostas de reforma de ensino já foram feitas? Muitas fracassaram, foram esquecidas ou sequer “saíram do papel”. Muitas são acusadas de utópicas e irrealistas. Certamente, se elas não se firmam nas práticas cotidianas dos professores é porque foram concebidas fora dessas práticas. Elas não se concretizam nem tampouco dão voz aos docentes. Fracassam e, ao mesmo tempo, afastam os professores da responsabilidade pelo seu próprio trabalho. Afastam os professores de sua profissão.

A profissionalização corresponde ao poder na organização do magistério. Daí a pertinência em se afirmar que:



Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. Ora, esse poder das profissões não flutua no vazio, mas está enraizado, ao contrário, numa organização de trabalho (...) (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 27).

O projeto pedagógico pode ser uma forma de enraizamento do poder dos professores sobre o seu ofício. Na construção desse plano, o diretor atua como um profissional que pode favorecer a *profissionalidade* dos professores com quem trabalha. Assim, o projeto pode levar a termo a concepção profissional do magistério.

## TÓPICO 2 Os professores e sua autonomia: entre a sala de aula, a escola e o Estado

Hoje o discurso pedagógico enfatiza o projeto pedagógico de uma maneira especial. Esta questão está presente na atual legislação sobre o ensino, como é o caso da LDB n.º 9394 de 1996, conforme já foi tratado nos temas anteriores. Inúmeras vezes o projeto é mencionado em artigos de revistas educacionais e é crescente o número de livros que examinam suas múltiplas facetas. Esse interesse tem razões na própria história de constituição dos professores enquanto uma categoria profissional. De fato, a autonomia tem sido um dos aspectos mais desejados pelo grupo, mas em nenhum momento foi tão conclamado nem tampouco encontrou condições mais favoráveis para o seu desenvolvimento.

Uma breve retomada do uso do termo projeto ou plano na literatura educacional pode nos dar uma noção de que nem sempre a ideia de autonomia foi sublinhada. Tradicionalmente, quando se falava em plano, planejamento ou projeto para os professores, em sua formação inicial ou em situações de exercício do seu trabalho, o intuito era direcionar o

ensino. Se perguntarmos para um professor se ele planeja suas aulas, muito provavelmente ele dirá que sim. Na maior parte das vezes, as atividades do professor são pensadas para todo o ano letivo, no planejamento de curso. No interior do ano letivo, pensa-se sobre como organizar as atividades por semestre. Ao longo desses seis meses, pensa-se sobre as atividades por bimestre. Dentro desses dois meses, pode-se ainda pensar sobre as atividades mensais, semanais e diárias.



Trata-se de ordenar o trabalho pedagógico, delimitando-se o que será ensinado, quando isso será ensinado e como isso será trabalhado e avaliado no decorrer das aulas. Essa arquitetura do ensino é própria da escola e nenhuma outra instituição social concebe essa tarefa de uma maneira tão formalizada e racionalizada. Se atentarmos para o trecho de um manual escrito para formar professores, perceberemos essa tendência muito claramente. No texto, notamos a preocupação com o horário

da escola, que deve ser exposto num “quadro onde se contém a distribuição das lições pelos diferentes dias da semana e por cada hora de um dia. É absolutamente indispensável à marcha normal do ensino e da disciplina” (LEITÃO, 1907, p.29). Para que essa “marcha normal” seja realizada, o professor ainda:

distribui (as crianças) em grupos, contendo cada um deles os alunos, que se aproximam pelo seu desenvolvimento intelectual e grau de conhecimentos. Tem isto a vantagem de economizar muitíssimo tempo, de animar o curso pela intervenção constante de todos os alunos nas lições e de manter mais facilmente a disciplina uma vez que a sua vigilância nunca os abandona. (LEITÃO, 1907, p. 29 -34).

Notem o seguinte: o texto aqui citado data do início do século XX, mais precisamente do ano de 1907. Mesmo sendo antigo, o livro traz orientações que nos são familiares, pois ainda hoje integram o processo de formação do magistério. Será que conseguimos imaginar nossas atividades sem considerarmos o tempo disponível? A *Didática Geral*, de Claudino Piletti, publicada no Brasil desde a década de 1980, evidencia o mesmo tipo de preocupação, quando coloca o planejamento como uma necessidade para a escola. Segundo o autor:

O planejamento de ensino é desdobrável em três tipos, diferenciados por seu grau crescente de especificidade: A) Planejamento de curso. B) Planejamento de unidade. C) Planejamento de aula. Vejamos em que consiste e como se elabora cada um desses três tipos de planejamento de ensino. *Plano de curso* – É a previsão de um determinado conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades a ser alcançado por uma turma, num certo período de tempo. (...) *Planejamento de unidade* – O planejamento de unidade é uma especificação maior do plano de curso. Uma unidade de ensino é formada de assuntos inter-relacionados. O planejamento de unidade também inclui objetivos, conteúdos, etc. Em princípio, cada unidade deve ser planejada ao final da que a antecede, pois esta lhe servirá de base ou apoio. Isto significa que as unidades serão planejadas ou replanejadas ao longo do curso. (...) *Planejamento de aula* – É a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. É a especificação dos comportamentos esperados do aluno e dos meios – conteúdos, procedimentos e recursos – que serão utilizados para sua realização. Assim, o



planejamento de aula é a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem. (PILLETTI, 1987, p. 69-72)

Ainda segundo Claudino Piletti (1987), ao planejar as atividades de ensino, o professor evita a rotina e a improvisação, contribui para a realização de objetivos visados, promove a eficiência do ensino, garante maior segurança na direção do ensino e garante maior economia de tempo e energia. Ora, plano, planejamento, projeto são termos semelhantes, que comumente foram usados no discurso educacional para ordenar o trabalho do professor no interior das salas de aula. Essa tendência colaborou para que a docência ficasse restrita a uma atividade individual do professor com seus alunos. Falar em projeto pedagógico significa redimensionar a questão, colocando-se em pauta o trabalho escolar como um todo. Daí a importância da equipe da escola e não do professor isoladamente. Claro, as salas de aula ainda são espaço privilegiado de formação, mas o que se quer é considerar mais a dimensão institucional da profissão docente. Por isso, o bom professor não é um sujeito abstrato, ele é sempre um bom professor numa determinada escola (AZANHA, 2006).

O projeto pedagógico amplia o campo de atuação do professor. Ele é convidado a ultrapassar os limites das salas de aula e passa a ter respaldo legal para a tomada de decisões. Ele não deve apenas executar planejamentos, mas participar ativamente da concepção, desenvolvimento e avaliação de sua atividade na escola. Trata-se de uma mudança significativa, pois ao longo da história de profissionalização do professorado, a categoria foi constituída subordinando-se às orientações do Estado (Nóvoa, 1987). Os docentes foram, antes de tudo, funcionários recrutados, pagos e formados pelas autoridades. Nesse momento, a idéia de autonomia, tal como a entendemos no projeto pedagógico, é praticamente ausente do discurso educacional.

Em finais do século XIX, encontramos algumas recomendações feitas aos docentes. Uma delas era de que, nas “suas relações com as autoridades locais, o professor não deverá nunca olvidar a sua posição”. Ao mesmo tempo, não convinha “ao professor freqüentar as famílias de seus discípulos, salvo uma ou outra exceção” (AFREIXO; FREIRE, 1870, p.9). Essas recomendações conduzem a pensar sobre a posição social dos professores. A eles cabia “deferência e respeito” para com os superiores; distância e complacência para com os alunos e suas famílias. Um professor, dentro e fora da escola, deveria: “Ser delicado sem afetação, agradável sem baixeza”. E ainda: “Sobre todos os seus atos estão vigilantes os olhares dos próprios que com ele vivem. A decência no traje, nas palavras e nos gestos nunca lhe deve minguar” (AFREIXO; FREIRE, 1870, p.9). Notem: os trechos aqui selecionados foram publicados em 1870 num livro usado em Portugal nos concursos de ingresso no magistério. No Brasil, textos desse tipo também foram publicados e os conteúdos eram muito parecidos.

Agora, vamos desenvolver algumas reflexões sobre o projeto pedagógico. De fato, ele favorece novas relações dos professores com o Estado, com seus colegas e com seus alunos.

A escola tem, hoje, a chance de libertar-se da camisa de força burocrática, sair do casulo e tornar-se um lugar empolgante, onde a construção do conhecimento seja uma aventura cheia de significados para educandos e educadores, onde a meta seja o crescimento do



aluno e sua instrumentalização para a vida como indivíduo, profissional e cidadão. Para isso, é essencial uma radical mudança na forma de compreender o significado de educar, o papel da escola e a pessoa do aluno, além de uma total abertura para a convivência democrática. (OLIVEIRA, 2007, p.47)

O projeto pedagógico amplia as tradicionais concepções de planejamento porque dá mais autonomia, perspectivas e responsabilidades para a escola, que:

(...) deve construir coletivamente seu projeto pedagógico, que retratará todo o processo educacional desenvolvido na instituição e será o principal instrumento do exercício responsável de sua autonomia (...). A construção do projeto deverá ser uma experiência coletiva e democrática, com a participação de toda comunidade escolar: equipe técnica, professores, alunos, pais (OLIVEIRA, 2007, p.48-49).

Conforme entendido aqui, o projeto pedagógico é uma das maneiras de se realizar a autonomia e novas relações na escola. É também uma forma de garantir aos professores a sua profissionalidade, pois dá maior margem de liberdade e credibilidade à categoria. Em contrapartida, o projeto pedagógico conduz a uma responsabilização maior e a uma necessidade de investimentos cada vez mais intensos na formação docente. É justamente este último que vamos tratar no tópico final da presente disciplina. O projeto pedagógico como espaço de formação é o tópico que se segue.

## TÓPICO 2 Os Projeto pedagógico como espaço de formação

(...) mas, afinal, quais são as possibilidades e os desafios do projeto político-pedagógico para a formação permanente dos professores? E em que ele pode estar contribuindo para que se busquem qualidade e sentido no trabalho produzido na escola? (ABDALLA, 2010, p.170)

As duas perguntas do excerto acima transcrito indicam o propósito central do tópico



com o qual estamos encerrando a disciplina relativa ao *Projeto pedagógico* e autonomia da escola. Isso porque acreditamos que ao construir o seu projeto, a escola tem mais autonomia e passa a representar para o professor mais do que um espaço de trabalho, constituindo-se também como um espaço de formação. Projeto e formação se aproximam, pois nos dois casos trata-se de algo que se lança para a frente e que quer concretizar o que foi projetado (VEIGA; ARAÚJO, 2010).

A formação de professores é um processo múltiplo, não se limita aos cursos de preparo inicial. Há muitas oportunidades em que a formação docente pode ocorrer. Podemos nos referir aqui a um processo mais amplo de desenvolvimento profissional, concebido

(...) como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2010, p.47).



Assim, tudo aquilo que favorece a vida coletiva e institucional da escola onde o professor atua favorece o desenvolvimento profissional, concorrendo para a formação permanente. O conceito de desenvolvimento profissional inclui, portanto, as equipes de direção, professores e demais funcionários. Nesse quadro mais amplo de atuação, a formação estimula as melhorias profissionais.

Mas quando falamos de formação não estamos nos referindo apenas aos conhecimentos teóricos estudados pelos professores, estamos nos referindo a um conjunto mais amplo de referências que eles mobilizam diariamente. É o que Tardif (2000) denomina como sendo o “repertório de conhecimentos profissionais” dos professores. Esse conjunto inclui condutas éticas, o uso de técnicas de ensino, o domínio de saberes a serem ensinados e de conhecimentos que embasam a ação pedagógica.

O que comporia, então, o repertório de conhecimentos profissionais de um professor de Língua Portuguesa, por exemplo? Assiduidade, frequência, atenção para com os alunos são qualidades indiscutíveis e que, por isso, são elementos que compõem a boa conduta ética desse (e de qualquer) professor. Lecionando Língua Portuguesa, o mínimo que se espera é que o professor domine os conteúdos da matéria e conheça técnicas que favoreçam aprendizagens como a da leitura e escrita. Muito poderíamos falar se tomássemos outros exemplos de professores. O “repertório de conhecimentos profissionais” é tão amplo quanto as especificidades das disciplinas e das situações de ensino.

Ao se pensar sobre os saberes de um dado professor de um nível determinado de ensino – seja ele o infantil, o fundamental, o médio ou o superior, nota-se que esse repertório é bastante complexo, na medida em que reúne aspectos éticos, o domínio dos saberes a serem ensinados e saberes e técnicas pedagógicas, por exemplo. Cotidianamente, mobilizam-se saberes de diferentes naturezas. Ao contrário do que possam parecer, os saberes dos professores são plurais, como diria Tardif (2000). Assim, a formação profissional não se esgota na dimensão técnica, nem na dimensão teórica, nem tampouco na dimensão das experiências docentes; o isolamento de qualquer uma dessas dimensões empobreceria significativamente a percepção da atividade docente. Essas experiências, aliás, não devem ser confundidas com o simples acúmulo de práticas. Ensinar a somar, por exemplo, pode ser a prática que um professor realiza há muitos anos. Ele pode repetir as mesmas estratégias entre uma turma e outra, sem ao menos se perguntar sobre a eficácia delas. O fato de esse professor ensinar a somar pode significar muito pouco em sua formação profissional.

No sentido que queremos enfatizar aqui, a experiência só engendra formação se ela aperfeiçoar a situação de trabalho. Cabe perguntar, então: em que projeto determinada experiência está envolvida? Quais são as intenções em jogo? É inegável o potencial formativo de situações de trabalho, mas isso só se concretiza em ações coletivas, no interior das escolas organizadas em torno de um projeto que, por sua vez, sempre tem uma finalidade principal, um desafio estruturante. Por isso, resta perguntar: Qual é o desafio que mobiliza a equipe de uma escola? Ou, em outras palavras, qual é o seu projeto pedagógico?



Sem um eixo norteador, as práticas dos professores correm mais o risco de serem repetitivas ou isoladas e pouco poderem colaborar com um processo de formação. Mas, conforme assinalam Broch e Cros (1992, p.135), falar do projeto pedagógico não é suficiente. Se os professores não tiverem apoio de lideranças, o fracasso é praticamente certo. Nesse sentido, cabe aos diretores o empenho na aventura de elaborar o projeto pedagógico coletivamente. Eles devem estar à disposição, construindo estratégias junto com os professores e disponibilizando todos os utensílios de trabalho possíveis e necessários.



Aqui, torna-se absolutamente indispensável estabelecer estruturas que permitam uma verdadeira concertação das ações, sem esquecer a circulação da informação. E neste quadro, o diretor do estabelecimento desempenha um papel delicado: ele é o maestro, o inspirador, o animador, o catalisador, o elemento que facilita a obtenção das condições necessárias, mediante o recurso, a estratégias de evolução e também de coesão. Ele não poderá improvisar tudo isto de um dia para o outro, sobretudo se não receber formação e apoio. (BROCH;CROS, 1992, p.137)

Se estamos falando de desenvolvimento profissional, devemos levar em conta todos os aspectos envolvidos na experiência. Evidentemente, a formação, seja ela inicial ou em serviço, é crucial para o desenvolvimento do professor, mas ela não corresponde ao único elemento necessário. A profissão docente articula diversos fatores, entre os quais podemos citar o salário, as exigências do mercado de trabalho, as relações do professor com seus colegas, as possibilidades de carreira, o reconhecimento social. Como aperfeiçoar o trabalho se a escola não der condições para tanto?

Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida. (IMBERNÓN, 2010, p.46)

Condições são necessárias para que a escola seja realmente um espaço de trabalho e formação para alunos e professores; os desafios são inúmeros. Seriam eles possíveis? Seriam eles válidos? Ou, como questionam Michael Fullan e Andy Hargreaves (2001, p.179): “Será o nosso dispêndio de esforço inglório ou vantajoso?”. Eles mesmos respondem: “Isto dependerá de cada um de nós”. Aos diretores, especialmente, a tarefa é crucial. O trabalho não reside apenas neles, mas em conjunto com seus professores, esses administradores locais estão aprendendo a ser mais autônomos e a criar nas escolas onde trabalham as culturas profissionais que desejam. É por isso que afirmamos: sim, os investimentos valem a pena. Encerramos a disciplina sobre projeto pedagógico e autonomia da escola com um excerto que conduz a pensar exatamente sobre as potencialidades dessas iniciativas. Podemos a essa altura nos perguntar: valeria a pena um esforço como esse? Sim, porque mesmo diante dos desafios que encontramos, somos permanentemente movidos pelo desejo de construir a escola da melhor maneira possível. É nesse sentido que Fullan e Hargreaves (2001) afirmam:

Aquilo por que vale a pena lutar é não permitir que as nossas organizações sejam negativas por defeito mas, ao invés, positivas por concepção ( p. 71)

Esperamos que esta disciplina tenha suscitado boas discussões! Nosso maior objetivo é favorecer a partilha e reflexão sobre a escola e seus projetos. Bom trabalho a todos!

Um grande abraço,  
Vivian Batista da Silva  
Rita de Cassia Gallego



Agora que terminamos a leitura do Tema 4, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

## REFERÊNCIAS bibliográficas

- ABDALLA, Maria de Fátima. A construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2010. p. 153-173.
- AZANHA, José Mario Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. \_\_\_\_ **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. p. 87-104.
- \_\_\_\_\_. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- BROCH, Marc-Henry; CROS, Françoise. Elaborar um projecto de escola: sim, mas como? In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Inovação e projecto educativo de escola**. Lisboa: Educa, 1992.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena mudar? O trabalho de equipe na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.
- NÓVOA, António. **Le temps des professeurs**. Lisboa: INC, 1987.
- OLIVEIRA, Sérgio Godinho. **A nova educação e você**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./mar. 2000.
- \_\_\_\_\_. ; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**; elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- VEIGA, Ilma; ARAÚJO, José Carlos. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2010. p. 11-38.