



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em

Educação

ISSN: 0104-4036

ensaio@cesgranrio.org.br

Fundação Cesgranrio

Brasil

Malheiro, João

Projeto Político-Pedagógico: Utopia ou Realidade?

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 13, núm. 46, enero-marzo, 2005, pp. 79-104

Fundação Cesgranrio

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537933006>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Projeto Político-Pedagógico: Utopia ou Realidade?

João Malheiro

Resumo

O tema da autonomia da escola vem sendo colocado em pauta, mais intensamente, pelos estudiosos e pesquisadores da educação brasileira desde que os mecanismos legais e normativos da reforma educacional brasileira de 1996, através de sua Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abriram possibilidades e esperanças de mudanças. Motivado por essas novas perspectivas, o presente estudo foi investigar como algumas escolas do Município do Rio de Janeiro estavam construindo seus Projetos Político-Pedagógicos, instrumento de planejamento que tende a facilitar a conquista dessa autonomia na gestão escolar. Depois de visitar 9 escolas e entrevistar 30 professores, além de vários alunos, pais e funcionários, o autor deste trabalho detectou que esse processo de autonomia ainda caminha a passos lentos. Como fruto da análise das entrevistas, percebeu-se que várias medidas legais do sistema educacional vigente dificultam a criação de algumas condições necessárias para que os agentes da comunidade escolar se motivem a realizar os seus próprios Projetos Político-Pedagógicos. Conclui este tra-

balho que é necessário revisar e ajustar alguns aspectos da própria autonomia atual da escola pública com algumas mudanças substanciais, para que seus autores possam ter condições de adaptar-se às novas realidades trazidas pela maioria do seu alunado.

Palavras-chave: Autonomia da escola. Projetos Políticos Pedagógicos. Motivação. Medidas legais do sistema educacional.

Introdução

João Malheiro
Mestre em Educação, Faculdade de Educação da UFRJ
Diretor do Centro Cultural de Laranjeiras (Rio de Janeiro)
Consultor educacional

O tema da autonomia da escola vem sendo colocado em pauta, mais intensamente, pelos estudiosos e pesquisadores da educação brasileira, desde que os mecanismos legais e normativos da reforma educacional brasileira de 1996, através da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), abriram possibilidades e esperanças de mudanças.

O artigo 14 dispõe sobre a gestão da escola pública pontuando que cada sistema de ensino definirá as normas da gestão democrática, respeitando as peculiaridades do local, e aponta

a necessidade de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, bem como das comunidades interna e externa, considerando seu Conselho Escola-Comunidade. O artigo 15 da mesma lei dispõe sobre os níveis de autonomia que a escola pública pode e deve conquistar, sendo eles: administrativos e pedagógicos e de gestão financeira, sempre observando o disposto nas normas gerais de direito financeiro público.

A luta pela autonomia insere-se numa luta maior no seio da própria sociedade. Sua eficácia depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo. Mas, para isso, é preciso percorrer um longo caminho de construção da confiança na escola, na capacidade de ela resolver seus problemas e dificuldades e de achar os melhores caminhos para a sua clientela.

Como diz Gadotti e Romão (1997, p. 47)

A autonomia se refere à criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto de uniformização. Autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade.

Sou de opinião que descentralização e autonomia devem caminhar juntas. Trata-se, dentro de um mesmo nível de governo, de repassar algumas decisões para as escolas de modo que elas participem, junto com a comunidade escolar – interna e externa – da elaboração dos objetivos e projetos educacionais, reforçando a unidade do sistema.

Ao analisar os avanços alcançados nos últimos anos, com a nova LDB, pode-se dizer que o sistema educacional brasileiro já incorporou algumas tendências internacionais, como a flexibilidade curricular, a do sistema de avaliação e a de organização administrativa e financeira; além de maiores facilidades na aceleração de estudos para alunos atrasados, etc. Isso vem permitindo à escola, através de seu Conselho-Escola, criar o seu Projeto Político-Pedagógico, evidenciando, portanto, que já existe um certo grau de descentralização.

Desde 1995, a política educacional brasileira vem implementando outras medidas, tais como o reforço financeiro das escolas (dinheiro na escola), a descentralização da merenda escolar; a capacitação do corpo docente – realizada, em muitos casos, via educação a distância; a estruturação e implementação de amplo sistema de avaliação externa sobre a rede de escolas etc.

Segundo Gadotti e Romão (1997, p.36) *A autonomia e a participação – pressupostos do projeto político-pedagógico da escola – não se limitam a mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no Conselho-Escola ou Colegiado, e também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir às reuniões.*

A gestão democrática deve estar impregnada de uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divi-

são do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não suficiente. Precisamos de métodos democráticos que atendam ao efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.

Percebe-se, por outro lado, na prática quotidiana dentro das escolas, que existem várias “forças educacionais” atuando em diversos lados e parece difícil alcançar uma “resultante” que permita a todos caminharem numa direção só, quando se procura alcançar contextos maiores de autonomia. Talvez, por isso, algumas escolas, muitas vezes, não se sintam esperançosas e animadas a fazer seus Projetos Político-Pedagógicos ou ainda, se os fazem, não conseguem realizá-los na prática. Nota-se que, apesar de estar contemplada na lei, a comunidade escolar parece que ainda está um pouco imatura e com dificuldades em achar o próprio caminho de sua autonomia e em driblar outros fatores que a dificultam.

Por isso, pareceu-me muito interessante fazer um estudo investigativo, sobre como diversas escolas do Município do Rio de Janeiro estão elaborando seus Projetos Político-Pedagógicos. Pretendo, neste artigo, compartilhar com a comunidade escolar, algumas das suas descobertas principais.

Como diz Vasconcellos (2002, p. 21) *O Projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um ethos onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. De certa forma, é o Projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e, através disto, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e com os órgãos dirigentes.*

O objetivo deste trabalho foi, portanto, averiguar, justamente, quais são os caminhos e as estratégias – antes, durante e depois – que algumas escolas municipais do Rio de Janeiro estão adotando para a elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico, a fim de auxiliar outras escolas a acharem seus próprios caminhos.

Este estudo pode ser desdobrado em algumas questões:

1º) o que faz com que algumas escolas consigam elaborar os seus Projetos Político-Pedagógicos e outras não?

2º) com relação às que conseguem elaborá-los, por que algumas não são eficientes na sua aplicação?

3º) com relação às que conseguiram elaborá-los e lograram ser bem sucedidas na sua realização, quais foram os fatores internos e externos da comunidade escolar que favoreceram tal sucesso?

Acreditei, desde o início, que obter respostas para as questões levantadas – de forma atualizada, pormenorizada e, na

medida do possível, com grande grau de precisão – poderia resultar não só num maior entendimento do problema em foco, mas também, através da reflexão sobre as experiências positivas e negativas das pessoas investigadas e das instituições em apontar possíveis alternativas de encaminhamentos de Projetos Político-Pedagógicos, decifrando os fatores internos e externos mais importantes e decisivos para a sua realização.

Referencial Teórico

A fim de embasar o aprofundamento deste estudo, depois de longa leitura em diversos autores que tratam do tema, decidi apoiar-me em dois especialistas de planejamento como instrumento de transformação e em Projeto Político-Pedagógico, Celso Vasconcellos e Moacir Gadotti.

Através desses autores, busquei conseguir um embasamento teórico sólido, para, em primeiro lugar, entender quais eram os principais elementos de um Projeto Político-Pedagógico. Depois, pesquisar quais deveriam ser os passos seqüenciais mais aconselháveis para uma boa construção desse projeto. Compreender também como se deve criar o desejo/necessidade de se fazer esse tipo de trabalho. Por fim, estudar melhor os conflitos e tensões entre o que eles sugerem para a sua execução, em teoria, e o que pude observar depois na prática.

Naturalmente, existem outros expoentes no tema em foco. Confesso que, na leitura aludida anteriormente, pude perceber uma linha condutora semelhante e uma forte sintonia, por onde concluí, com grande grau de certeza, que estão nascendo, na comu-

nidade acadêmica, novos rumos de uma escola mais justa e democrática e horizontes mais otimistas.

Metodologia e Instrumentação Utilizada

A fim de obter maior visualização dos diversos problemas em estudo e também respostas para as questões colocadas anteriormente, entendi que a melhor metodologia a ser adotada identificava-se com a de natureza qualitativa, através de uma entrevista semi-estruturada, com perguntas abertas e semi-abertas feitas a diretores e professores de algumas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. Acreditei que esta metodologia era a mais adequada para poder captar, com um certo espírito investigativo, as melhores soluções para o objeto principal deste estudo, além de facilitar o registro dos dados e a sua posterior análise.

Em paralelo, a fim de elucidar e glossar a pesquisa semi-estruturada, percebi, ao longo da investigação, a importância de adotar mais dois métodos de pesquisa qualitativa: primeiramente, a entrevista não estruturada a alunos e funcionários, durante a vivência nas escolas - enquanto esperava um professor ou nos intervalos entre uma entrevista e outra – escolhidos pela observação de situações ordinárias e extraordinárias não previstas (exemplos: uma aluna triste e sozinha no recreio; uma aluna sendo expulsa do colégio por bater num colega e enfrentar toda a direção e a ronda escolar; uma funcionária antiga que me contasse os “segredos” da escola, etc). Em segundo lugar, a entrevista também não estruturada aos pais de alunos na própria residência, juntamente com a

observação da realidade descoberta durante esse procedimento. Acredito que a entrevista não estruturada poderia ser eficaz para a minha investigação, uma vez que, não conhecendo a fundo essas realidades, ficaria mais livre e aberto para obter dados mais realistas e menos preconceituosos de minha parte. Estive – precisou de um pouco de audácia – dentro de um morro da zona sul – e, garanto, foi decisivo para as conclusões deste trabalho. Não apresento uma análise do conteúdo dessas entrevistas não estruturadas, pois objetivavam apenas certificar-me do conteúdo das entrevistas dos professores, foco principal deste trabalho.

Em quase praticamente todos os 30 professores entrevistados, amostragem que considerei razoável para o objeto de estudo, pude perceber um “grito” guardado há anos. Um momento de desabafio misturado a um momento de entusiasmo meio descontrolado, incentivado pela esperança de conseguir, num futuro longínquo, tempos melhores. Notei também, em quase toda a totalidade das entrevistas, uma mistura de sentimentos de fracasso, impotência e desânimo acobertados por uma certa vaidade de estarem sendo valorizados e escutados por um pesquisador da UFRJ.

Confesso que me chamou muito a atenção, ao longo das entrevistas realizadas, o “recado” único que cada um me passava, sem perceber. Era como se fosse cada uma das pinceladas de um quadro que está em andamento. Em todos, muitas coisas eram

comuns. Muitas outras revelações, porém, eram exclusivas.

Uma preocupação que tive, antes de realizar as entrevistas, foi definir os critérios, segundo os quais seriam selecionados os sujeitos que iriam compor o universo de investigação. Esta questão é algo primordial, pois influencia diretamente na qualidade das informações a partir das quais seria possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

Segundo Duarte (2002), a descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

Em relação à escolha dos professores, tendo em vista que o Projeto Político-Pedagógico exige uma percepção razoável da realidade escolar e de uma visão histórica da escola e da comunidade, mais ou menos longa e profunda, para captar suas necessidades, suas dificuldades, suas utopias, o critério principal adotado foi o *tempo de magistério*. Ao se examinar o quadro do perfil dos entrevistados (Cf. tabela 1), será possível verificar que a média de idade ficou em 20 anos. Em todas as escolas, onde foram realizadas as entrevistas, não houve resistência contra esta exigência.

Tabela 1: Perfil dos entrevistados

PERFIL DOS ENTREVISTADOS						
PROFESSOR	COLÉGIO	ZONA	CARGO/FUNÇÃO	TEMPO QUE LECCIONA NA ESCOLA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	OBSERVAÇÕES
A1	A	NORTE	COORDENADORA P	15 ANOS	20 ANOS	
A2	A	NORTE	ARTES PLÁSTICAS	20 ANOS	29 ANOS	
A3	A	NORTE	MATEMÁTICA	25 ANOS	29 ANOS	já foi diretora adjunta
A4	A	NORTE	GEOGRAFIA	16 ANOS	40 ANOS	
A5	A	NORTE	ARTES	12 ANOS	30 ANOS	
B1	B	NORTE	CIÊNCIAS	7 ANOS	10 ANOS	
B2	B	NORTE	ESPAÑOL	4 ANOS	8 ANOS	
B3	B	NORTE	HISTÓRIA	3 ANOS	12 ANOS	
B4	B	NORTE	MATEMÁTICA	10 ANOS	23 ANOS	
B5	B	NORTE	HISTÓRIA	11 ANOS	20 ANOS	
C1	C	NORTE	COORDENADORA P	13 ANOS	18 ANOS	
C2	C	NORTE	PORTUGUÊS	5 ANOS	30 ANOS	
C3	C	NORTE	DIRETORA	8 ANOS	17 ANOS	trabalhou 10 anos na SME
C4	C	NORTE	ARTES CÉNICAS	5 ANOS	13 ANOS	
C5	C	NORTE	HISTÓRIA	3 ANOS	8 ANOS	
D1	D	NORTE	ARTES PLÁSTICAS	10 ANOS	15 ANOS	
D2	D	NORTE	1º SEGMENTO	2 ANOS	4 ANOS	
D3	D	NORTE	GEOGRAFIA	10 ANOS	15 ANOS	
D4	D	NORTE	PORTUGUÊS	30 ANOS	30 ANOS	
D5	D	NORTE	CIÊNCIAS	1 ANO	10 ANOS	
E1	E	CENTRO	INGLÉS	12 ANOS	30 ANOS	já foi diretora adjunta
E2	E	CENTRO	CIÊNCIAS	8 ANOS	10 ANOS	
E3	E	CENTRO	EDUCAÇÃO FÍSICA	6 ANOS	23 ANOS	
E4	E	CENTRO	PORTUGUÊS	6 ANOS	26 ANOS	
E5	E	CENTRO	HISTÓRIA	3 ANOS	15 ANOS	
F1	F	SUL	GEOGRAFIA	5 ANOS	13 ANOS	
F2	F	SUL	HISTÓRIA	29 ANOS	30 ANOS	
F3	F	SUL	PORTUGUÊS	30 ANOS	30 ANOS	
G1	G	OESTE	MATEMÁTICA	5 ANOS	8 ANOS	
G2	G	OESTE	DIRETORA	16 ANOS	29 ANOS	muitos anos de português
TOTAL: 30				média: 11 ANOS	média: 20 ANOS	

Com relação à escolha das escolas, alguns critérios limitaram tal seleção. Primeiramente, o mais importante seria escolher aquelas que tivessem ou já teriam tido o Projeto Político-Pedagógico. Dificilmente conseguiria ser entendido pelos informantes caso nunca tivessem vivenciado - ao menos uma vez! - a construção e realização desse projeto. Um segundo critério seria a escola ser de ensino fundamental, visto que a base de todo o sucesso educacional está assentado nesses anos da 1^a à 8^a série. Hoje, cada vez mais se comprova que o fracasso escolar, os altíssimos níveis de evasão e o baixo aprendizado, ocorrem tanto nestes segmentos fundamentais, quanto no de ensino médio, refletindo uma grave deficiência no ensino e aprendizagem nesses níveis. Normalmente, tais escolas estão sob administração municipal, tendo na sua maioria, uma média de 1000 alunos.

Com referência à localização de tais escolas, pude perceber que o fato de a cidade do Rio de Janeiro estar circundada de favelas e a clientela dessas escolas ter uma representatividade muito grande das comunidades a que pertencem tornando-as, por isso, bastante semelhantes, não importava muito definir a região da cidade. Entretanto, para garantir maior precisão na coleta de dados, resolvi escolher 7 escolas, espalhadas pelas regiões norte (4), sul (1), centro (1) e oeste (1) que me atenderam, pois houve duas (ambas na zona sul) que não se mostraram muito solícitas em me receber, certamente por não terem o

Projeto Político-Pedagógico pronto. Poder-se-ia alegar que, para um universo de mais de 1000 escolas, esse número foi insuficiente. De fato, para um estudo mais exato, um número superior de escolas talvez se fizesse necessário. Tratando-se porém, de um estudo investigativo, o número de escolas escolhidas somadas à experiência e às informações de inúmeros professores tornava-se suficiente. Para ter acesso a essas escolas, tive que apresentar meu projeto de pesquisa na Secretaria Municipal de Educação, onde o examinaram com cuidado durante uma semana, para obter a devida autorização. Tendo-a em mãos, dirigi-me às respectivas Coordenadorias Regionais — CRE —, para conseguir uma nova permissão para poder entrar em cada escola.

Com relação ao cronograma de trabalho de campo, a elaboração da entrevista foi iniciada em março de 2003 e testada em maio desse ano. Com duração de 45 minutos cada uma, estenderam-se até o mês de julho.

As entrevistas foram condensadas estratégicamente nesse período de 2 meses, exigindo talvez um ritmo mais intenso, para que a influência das respostas dos 30 professores somadas à observação, vivência, reflexão, etc. das 9 escolas visitadas ajudassem a alcançar, com mais sensibilidade, as respostas que procurava e assim pudesse contemplar o quadro que ia sendo composto diariamente. Penso que a estratégia funcionou muito bem.

Análise dos Resultados

Toda organização, seja ela industrial ou prestadora de serviços, como é uma escola, precisa ser administrada adequadamente para alcançar os seus objetivos com a maior eficiência e economia de ação e de recursos.

Para que a cooperação de indivíduos, no sentido de alcançar um ou mais objetivos comuns se torne efetiva e formal, o componente essencial dessa associação é a administração: a função de se conseguir fazer as coisas através das pessoas, com os melhores resultados.

Tendo claros esses conceitos, achei por bem que a melhor maneira de analisar as entrevistas que procuram desvendar, no fundo, um problema próprio da administração – o planejamento participativo - eravê-las sob a ótica da ciência da Administração, encaixando as respostas dadas nos âmbitos das diversas áreas de estudo dessa ciência e que definiriam as categorias de análise e algumas funções próprias delas, as subcategorias.

Alguns pesquisadores decidem começar logo a descrever o material reagrupado dentro das diferentes categorias ou subcategorias da grade final de análise. Outros, em maior número, preferem efetuar compilações quantitativas e, mais tarde, dali fazer as constatações e interpretações relativas à repartição do material. Pessoalmente, optei pela segunda, pois me pareceu mais preciso e facilitador trabalhar com tantas respostas diferentes.

Depois de terminadas todas as 30 entrevistas, agrupadas as respostas nas categorias e subcategorias correspondentes descritas acima, os resultados aparecem na tabela 2 (ao lado).

Como se pode verificar, os dados da tabela ajudam a responder a muitas indagações levantadas no início da pesquisa e, de alguma maneira, apontaram direção diferente das minhas expectativas iniciais.

Quando comecei a investigação, minhas hipóteses sobre o porquê dos professores não se envolverem no Projeto Político-Pedagógico beiravam razões de ordem financeira e/ou de tempo. Entretanto, ao analisar os resultados, constatei que os motivos reais e verdadeiros envolvem muito mais problemas humanos.

Após testar a primeira entrevista, descrita no capítulo anterior, pude perceber a necessidade de identificar separadamente as razões internas de as pessoas por motivos intrínsecos se envolverem no PPP das razões externas - motivos extrínsecos - pois detectei que eram diferentes. Algumas pessoas, por exemplo, compromissadas realmente com a educação, dispostas a sacrificar o fim de semana para se reunirem a fim de elaborar o PPP - portanto, motivos intrínsecos favoráveis - tornavam-se desanimadas por motivos extrínsecos - a diretora não autorizava abrir a escola nesse dia. Um outro exemplo constatado foi uma diretora animada, que, driblando inclusive as próprias exigências da Secretaria Municipal de Educação de haver 200 dias letivos obrigatórios, suspendeu algumas aulas para dar lugar às reuniões do PPP, deparando com alguns professores desanimados, os quais alegavam que não estavam dispostos a se esforçarem por algo que não valia a pena.

Tabela 2: Quais os motivos intrínsecos e extrínsecos que facilitam ou dificultam o envolvimento dos professores a participar na construção do Projeto Político Pedagógico

ANALISE DAS ENTREVISTAS		EM NÍVEL INDIVIDUAL (MOTIVOS INTRÍNSECOS)				EM NÍVEL COLETIVO (MOTIVOS EXTRÍNSECOS)			
FACILIDADES/DIFICULDADES PARA O ENVOLVIMENTO NO PPP		FACILIDADES/DIFICULDADES PARA O ENVOLVIMENTO NO PPP		EM NÍVEL COLETIVO (MOTIVOS EXTRÍNSECOS)					
* RECURSOS HUMANOS (+ ou -)									
relacionamento	10 (24%)	relacionamento	14 (52%)						
motivação/esperança	13 (31%)	motivação	1 (4%)						
comodismo/individualismo	6 (14%)	individualismo	6 (22%)						
profissionalismo/compromisso	9 (20%)	profissionalismo	3 (11%)						
capacitação	5 (11%)	capacitação	3 (11%)						
TOTAL	43 (100%)	65,22%	TOTAL	27 (100%)	57%				
* LOGÍSTICA									
tempo	10 (72%)	tempo	14 (70%)						
calendário obrigatório	2 (14%)	calendário obrigatório	5 (25%)						
diversidade das realidades	2 (14%)	diversidade das realidades	1 (5%)						
TOTAL	14 (100%)	21,28%	TOTAL	20 (100%)	41%				
* RECURSOS FINANCEIROS									
salários	1 (100%)								
TOTAL	1 (100%)	1,50%							
* RECURSOS PEDAGÓGICOS (PRODUÇÃO)									
materiais que leciona	2 (50%)								
posicionamento profissional	2 (50%)								
TOTAL	4 (100%)	6%							
* AMBIENTE ESCOLAR									
interno (sensibilização)	3	nao ser escrito	1 (100%)						
negativo ("hipocrisia"/"só agradar a CRE")	1								
TOTAL	4 (100%)	6%	TOTAL	1 (100%)					
TOTAL GERAL	66	100,00%						48	100%

Dentro dos motivos intrínsecos, os resultados evidenciaram que 65,22% das razões dos professores não participarem muito (dificuldades) ou quererem participar (facilidades) - os 30 professores entrevistados podiam responder a mais de um motivo, totalizando 66 respostas - eram de ordem humana: muitos estavam desmotivados/sem esperança de que sirva para algo o PPP (31% dentro dessa categoria), seguidos dos que alegavam dificuldades de relacionamento (24%), seja com a própria direção da escola, seja com alguns professores e alunos da comunidade escolar alegando que não queriam se misturar com essa comunidade por sentirem barreiras em aspectos socioeconômico-culturais, que os diferenciavam. Por fim, o terceiro motivo que sobressaiu nesta categoria foi a falta de compromisso de muitos professores com a educação (20%). Muitos estão lá simplesmente por motivos comodistas ou por não conseguirem outro emprego do mesmo nível salarial. Naturalmente, um professor assim terá uma forte tendência ao modismo/individualismo (6%) e a não se interessar pela própria capacitação profissional como em aprender/interessar-se a fazer o PPP (5% dos entrevistados), levando a um baixíssimo nível de profissionalismo.

O segundo motivo intrínseco que mais chamou a atenção, na análise da pesquisa, foi a questão da falta de logística (21,28%). Muitos professores alegaram falta de tempo (72% dentro dessa categoria), justificando que a necessidade de terem que dar muitas aulas em várias escolas, muitas vezes distantes entre si, para sobreviverem, lhes impossibilitava interessar-se pelo PPP, participar das reuniões e até conseguir fôlego para dar uma maior atenção aos alunos. Dentro dessa categoria, o segundo motivo apontado que se relaciona com o anterior é a falta de calendário (14%): a LDB determina 200 dias de aula e proíbe suspendê-las para outros fins. Na-

turalmente, fica difícil convencer os professores que venham em outros dias, sabendo que não terão nenhum privilégio financeiro.

Dentro dos motivos extrínsecos, os resultados apontam para uma certa semelhança com os resultados anteriores, mas, como já era de se esperar, os motivos logísticos de falta de tempo (70%) e falta de calendário (25%) cresceram bastante (de 21% para 41%, comparando as mesmas categorias). Por outro lado, chamou a atenção o fato de que os motivos pelos quais os professores tenham dificuldade em se envolver na escola e no PPP continuem sendo causas humanas (57%) e não outras, de ordem financeira ou de ficar bem com a comunidade. Dentro dessa categoria, pude perceber que as dificuldades de relacionamento praticamente dobraram (24% para 52%) em relação aos motivos intrínsecos. Muitos reclamaram que sua opinião nunca era levada em conta, que o consenso dificilmente existia e que o grupo mais forte era sempre o que levava a melhor. Muitos ainda afirmaram que não gostavam de ser avaliados pelos próprios colegas e que a falta de reuniões e de diálogo levava ao distanciamento e desunião.

Uma outra análise que procurei fazer e relacionar com a tabela acima foi mostrar o perfil de cada escola pesquisada e verificar como me foi apresentado o projeto político-pedagógico, como foi construído na comunidade escolar, qual o grau de formalismo com relação aos seus superiores e, por fim, qual a verdadeira consistência e objetividade desse projeto. Algumas perguntas do instrumento objetivavam detectar e desvendar esse "mistério" que, desde o início do projeto da pesquisa, achei que seria a tarefa mais difícil da investigação.

A seguir, na tabela 3, mostramos os resultados obtidos com as visitas às escolas:

Tabela 3: Perfil das escolas e nível encontrado do Projeto Político Pedagógico

PERFIL DOS COLEGIOS E NÍVEL ENCONTRADO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO		FORMA APRESENTADA DO PPP	CONSTRUÇÃO	GRAU DE FORMALISMO	CONSISTÊNCIA/ OBJETIVIDADE
COLEGIO	ZONA DA CIDADE	ORAL	apenas direção (com+ 2 prof.)	TOTAL	
A	NORTE	ORAL	SEM IDENTIDADE	TOTAL	BAIXA
B	NORTE	ORAL (pequenos projetos isolados)	DIREÇÃO	NULO	BAIXA
C	NORTE	ORAL	DIREÇÃO	NULO	BAIXA
D	NORTE	ESCRITO	DIREÇÃO	PARCIAL	BAIXA
E	CENTRO	ESCRITO	PARTICIPATIVA (COORD. ANIMADA)	PARCIAL	REGULAR
F	SUL	ESCRITO	DIREÇÃO	TOTAL	REGULAR
G	OESTE	ORAL	DIREÇÃO	NULO	BAIXA
H	SUL	NÃO TINHA	SEM IDENTIDADE	NULO	BAIXA
I	SUL	NÃO TINHA	SEM IDENTIDADE	NULO	BAIXA

observação: o grau de formalismo pode variar entre: **total, parcial e pequeno** na medida em que é feito somente para agradar as CRE's ou está sendo utilizado realmente na prática. Nulo quando nem foi apresentado à CRE.
 a 'consistência/objetividade' pode variar entre **baixa, regular e alta** na medida em que não evidencia metas claras, objetivos precisos e praticidade ou, pelo contrário, que demonstra força, que orienta a comunidade escolar, etc

Procurei ocultar o nome de cada colégio por motivos éticos, identificando-os por letras. Acredito que desta maneira estarei honrando a confiança que os informantes demonstraram ter em mim.

Como se pode averiguar, as relações existentes entre as duas tabelas anteriores são claras e evidentes, e não se podia esperar realidade muito diferente.

Em primeiro lugar, chama a atenção como das 9 escolas visitadas apenas 3 tivessem o Projeto Político-Pedagógico escrito. As outras 6 disseram-me ou que o estavam finalizando ou que não precisava ser escrito: "porque todos os professores sabem muito bem quais são as diretrizes que a escola procura apontar", afirmou-me uma diretora. Evidentemente, que, sem querer julgar as intenções dessas escolas, pode-se afirmar que dificilmente um PPP orientará e servirá de instrumento de controle sendo apenas oral. Como bem sabiamente já diziam os antigos: *verba volent, scrita manent.*

Com relação ao conteúdo desses PPP apresentados – escritos ou orais – por melhores que sejam as intenções de realizar mudanças e reformas educativas, poucos, pelo menos no que foi apresentado, objetivavam perseguir transformações reais na qualidade do ensino.

Outro aspecto que, de alguma maneira, ilustrou bem e se relacionou com as descobertas do quadro inicial de facilidades/dificuldades para o envolvimento no PPP, seja o motivo intrínseco ou extrínseco, foi perceber que apenas uma escola procurou maior participação da comunidade escolar na construção desse Projeto. Todas as demais construíram-no de forma fechada - uma coorde-

nadora, com mais duas professoras, na véspera da data máxima de entregar para as CRE's, tendo como base um modelo da CRE - ou ainda nem se sabia bem quem era a pessoa responsável. Depois de construído, em algumas escolas havia uma reunião no início do ano, onde, em geral, todos os presentes - que não eram muitos - concordavam.

Tudo isto dito anteriormente, mostra claramente o 3º aspecto da análise: o grau de formalismo com as Coordenadorias Regionais de Educação - CRE's - . Das nove pesquisadas, apenas em duas se pôde perceber um relativo compromisso com a comunidade escolar. Nas outras sete, ficou claro que o esforço e a preocupação em cumprir uma norma legal eram a única motivação de fundo para construir o Projeto Político-Pedagógico.

Por fim, foi demonstrado também que, na sua grande maioria, a consistência/objetividade dos Projetos - podiam variar entre baixa, regular e alta, na medida em que não evidenciavam metas claras, objetivos precisos e praticidade ou, pelo contrário, demonstrassem força, que orientassem a comunidade escolar, etc - era baixa. Dos 9, apenas 2 eram regulares.

Na tabela 1, mostrada anteriormente, sobre o perfil dos professores entrevistados, acredito que se pode relacionar perfeitamente com as duas tabelas anteriores.

A partir de agora, ao nos referirmos à fala de algum entrevistado, procuraremos identificá-lo pelo código acima.

Três aspectos podem destacar-se do perfil dos professores entrevistados e que me poderão auxiliar na posterior análise: tempo de magistério, tempo na escola e matérias que leciona.

Como já foi dito anteriormente, o tempo de magistério era um critério importante na escolha dos entrevistados, tendo em vista que o Projeto Político-Pedagógico exige uma percepção razoável da realidade escolar e de uma visão histórica da escola e da comunidade escolar, mais ou menos longa e profunda, para captar suas necessidades, suas dificuldades, suas utopias.

Ao examinar o tempo médio de magistério dos professores entrevistados - 20 anos - e ao perceber as enormes dificuldades encontradas hoje, para manter a disciplina, para motivar os alunos no ensino-aprendizado dentro e fora da sala de aula, para envolver-se com projetos extra-escola, para compreender e aceitar o aluno que passa por dificuldades imensas de ordem afetiva, familiar, cultural, financeira e, principalmente, de perspectiva de vida, questionei-me: será que o professor está preparado/capacitado/motivado para enfrentar uma clientela que é muitíssimo diferente do que há poucos anos existia? Será que foram formados e preparados na faculdade para trabalhar diariamente com o alunado real e concreto dos dias de hoje? Haverá algum sentimento real de frustração profissional, encoberto e oculto, que aumente a desmotivação, falta de esperança e de profissionalismo detectado na pesquisa?

Com relação ao tempo médio na própria escola - 11 anos - pode-se concluir que é uma média muito alta. 11 anos dentro de uma mesma escola é um tempo mais que suficiente para captar a identidade da escola, seu itinerário histórico, seus anseios, seus problemas internos e externos, sua clientela, etc.

Questionei portanto: será que a justificativa daqueles que alegavam falta de tempo para conseguir entender, captar e envolver-se com os participantes da comunidade escolar não fica bastante enfraquecida com esta evidência?

Por fim, chamou a atenção, ao examinar as matérias que os entrevistados lecionavam, que apenas 3 dos 30 eram de matemática (10%). A grande maioria - em torno de 60 % - pertenciam às matérias de humanidades (história, geografia, português, artes, etc.), matérias essas que facilitam enormemente a interdisciplinaridade e, por conseguinte, uma construção participativa e envolvente do Projeto Político-Pedagógico. Portanto, pude indagar também: se houvesse maior boa vontade do corpo docente da escola, maior motivação, interesse, vibração, "alma" educacional - um mesmo ideal de serviço e de esquecimento próprio, passando por cima das naturais desigualdades, pluralidade e conflitos da pessoa humana - não se poderia sonhar com uma escola mais democrática e participativa?

Outra análise que procurei realizar durante as entrevistas com os professores, foi tentar perceber quais eram as diversas frustrações e/ou causas dos desânimos, nos últimos 3 anos, no trabalho docente dos entrevistados, além das deficiências que os mesmos identificam atualmente como obstáculos para oferecer uma melhor qualidade do ensino. Ouvir os autores do próprio sistema de ensino, muitos deles com larga experiência, proporciona sempre muita luz e questionamento do processo escolar.

A análise dessas questões aparece na tabela 4:

Tabela 4: Frustrações e/ou desânimos no trabalho docente e as deficiências que dificultam uma melhor qualidade do ensino

FRUSTRações E/OU DESÂNIMOS NO TRABALHO DOCENTE		DEFICIÊNCIAS QUE DIFICULTAM UMA MELHOR QUALIDADE DO ENSINO			
* RECURSOS HUMANOS		* RECURSOS HUMANOS			
desmotivação/desinteresse dos professores	6	50%	falta de funcionários	4	30%
cansaço na profissão	2	16,6%	profes. despreparados	5	38%
autoridade do professor	2	16,6%	tutoria	1	9%
falta de autonomia	2	16,6%	mais autonomia	3	23%
TOTAL	12	29%	TOTAL	13	25%
* LOGÍSTICA		* LOGÍSTICA			
governo/regar a responsabilidade social para a escola	3	75%	excesso de alunos em sala	3	33,4%
trabalhar em muitas escolas	1	12,5%	salas de aulas impróprias	2	22,2%
falta de flexibilidade no calendário	1	12,5%	espaço interno p/ alunos	2	22,2%
			muitos dias de aula	2	22,2%
TOTAL	4	9%	TOTAL	9	17%
* RECURSOS FINANCEIROS		* RECURSOS FINANCEIROS			
salários	2	100%	salários	3	100%
TOTAL	2	5%	TOTAL	3	5%
* RECURSOS PEDAGÓGICOS (PRODUÇÃO)		* RECURSOS PEDAGÓGICOS (PRODUÇÃO)			
falta de material escolar (papel, lápis, livros, etc.)	7	54%	falta de material escolar	11	78%
políticas de avaliação permissivas	6	46%	falta de atividades extras	3	22%
TOTAL	13	33%	TOTAL	14	28%
* AMBIENTE ESCOLAR		* AMBIENTE ESCOLAR			
violência e indisciplina dos alunos	3	30%	violência da comunidade	6	46%
interesse e despreparo dos alunos	7	70%	falta de limites dos alunos	7	54%
TOTAL	10	24%	TOTAL	13	25%
TOTAL GERAL	41	100%	TOTAL GERAL	52	100%

Como se pode verificar na tabela, os resultados apontam para uma necessidade de maiores investimentos financeiros no ensino público, visto que tanto as suas maiores frustrações e/ou desânimos no trabalho docente como os obstáculos para uma maior qualidade no ensino se encontram na falta de recursos pedagógicos.

É evidente que não basta conseguir apenas esses recursos para se alcançar uma maior motivação dos professores e um melhor desempenho dos alunos - pois pode haver muito desperdício nesses gastos ou desvios - mas, quando bem controlados e geridos, são sempre um caminho de esperança para se conseguir melhor infra-estrutura escolar, pré-requisito indispensável a qualquer eficiência. A falta de material pedagógico - papel, livros, giz, xerox - somada às salas de aula superlotadas e despreparadas para atender à clientela tende a provocar desconforto e desânimo tanto no professorado quanto no alunado.

Outro aspecto que chama a atenção na análise acima é a insatisfação com relação ao sistema de aprovação automática. Muitos professores entrevistados foram unânimes em afirmar que esta política que visa basicamente a aumentar as estatísticas governamentais - podendo ter intenções de evitar a evasão escolar e de aumentar a inclusão social, mas que talvez não sejam suficientes - dificulta enormemente o aprendizado e o controle da disciplina. Os alunos, sabendo de antemão que sempre passarão de ano, ficam desmotivados para aprender e sem medo de qualquer sanção, provocando indisciplina e mau ambiente dentro e fora de sala da aula.

Algumas escolas afirmaram que não estão mais obedecendo a essas indicações

das secretarias, com repetência de mais de 50% de algumas turmas dos últimos anos do ensino fundamental e que, curiosamente, ninguém da Secretaria Municipal veio buscar explicações quanto a tal resultado. É possível que já esteja existindo uma conscientização, por parte das autoridades competentes e de alguns professores, dos malefícios destas políticas demagógicas.

É natural que, em terceiro lugar, o que tem causado uma maior frustração e/ou desânimo no corpo docente seja o problema da indisciplina, a falta de interesse em aprender e/ou despreparo dos alunos - muitos chegam à 5^a série sem saber ler ou escrever adequadamente - e a falta de limites. Um ambiente escolar difícil e complicado, sem um devido apoio e assistência de inspetores e vigilantes, conforme a pesquisa, torna-o ainda mais confuso e inadequado para atender satisfatoriamente aqueles que, de fato, querem aprender e ensinar.

Mais uma vez chamou a atenção que não são os baixos salários os maiores causadores dos desânimos e/ou frustrações dos professores nem seus maiores obstáculos para conseguir uma maior qualidade do ensino.

Interpretação dos Dados

De todas as análises feitas anteriormente, penso que algumas inferências podem ser feitas.

Em primeiro lugar, acredito que a transformação educacional desejada por toda a sociedade e ansiada pela comunidade escolar deva partir do objetivo último de todo o processo de ensino-aprendizagem, que é o aluno.

É sabido que todo o processo educacional é uma resultante do esforço e da de-

dicação de três protagonistas responsáveis: a família, a escola e a sociedade. Quando alguma destas três - ou as três! - estão debilitadas ou deterioradas, é natural que se espere um resultado deficitário.

Se avaliarmos a situação da maioria das famílias das crianças que freqüentam a escola pública do Rio de Janeiro, constataremos que estão em situação bastante complicada.

Dentro da nossa pesquisa, procurei investigar justamente este elo da cadeia educacional e verificar como era a família desses alunos, como se envolviam com a educação do filho e com a escola, etc. e o quadro contemplado foi um pouco triste.

Em primeiro lugar, detectei que somente em torno de 70% das crianças têm mãe (dados fornecidos pela própria direção de três escolas) e que muitos nunca souberam quem era o pai. Destas 70%, a maioria das mães tem que trabalhar o dia inteiro para sobreviver, obrigando-se a deixar os filhos totalmente soltos na rua ou no morro, à mercê de um destino cego ou ainda sendo "educados" pelas "autoridades" dessas comunidades. Em outros casos, algumas mães, tentando evitar essas situações de alta periculosidade, preferem deixá-los presos a chave em casa, como autênticos prisioneiros, a permitir que fiquem soltos na rua. Outras estão presas e têm que deixá-los aos cuidados de uma vizinha ou de um parente. Penso que fica fácil entender o que disse a professora G2 na entrevista: "A carência que os nossos alunos têm hoje - a maioria muito pobre - está muito semelhante à das classes mais favorecidas: a falta de amor. Tem muita gente hoje que, infelizmente, ainda não é humano, é animal".

Concordo plenamente com a professora quando afirma que a maior carência do morador de comunidades carentes não é a falta de bens materiais e sim de afeto. Ao visitar um dos morros - alguns entrevistados também me confirmaram a descoberta - fiquei admirado que um número bastante considerável de moradores tenha TV a cabo, internet, vídeo game, luz, água, telefone, tudo de graça, sendo "desviados" sem custo ou despesa para suas casas. As "autoridades" desses locais conseguem-nas.

Somados a essa falta de amor, os alunos dessas escolas convivem diariamente com problemas sérios de violência, sejam eles internos - os pais, muitas vezes, por incapacidade cultural, e outras, por desvios psicológicos, batem nos filhos, abusam deles sexualmente, etc. - sejam eles externos - mortes de parentes, conhecidos, vizinhos, amigos, etc., - desde que nascem, provocando neles distúrbios afetivo-psicológicos sérios.

Em alguns estudos no Brasil (GUIMARÃES, 1998), a escola é percebida como açoitada por violências que se originam fora dela e a atingem. Neste sentido, é comum a referência à pobreza e à violência nas comunidades pobres e à ligação de alunos a bandos de tráfico, gangues que seriam introduzidas nas escolas.

Consegui descobrir ainda - seja na minha observação direta no local, seja nas entrevistas - que, para a grande maioria desses jovens, o ideal e a perspectiva de ascensão social é entrar para "atividades ilícitas" nas quais conseguirão ser valorizados socialmente, terão condições financeiras mais favoráveis e poderão satisfazer seus anseios de felicidade consumista.

Numa das famílias visitadas, entrevistei um dos rapazes que estava na 7^a série de uma escola municipal da região, 13 anos, de bom aspecto e saudável, pais empregados e estáveis. Soube que já tinha 60 faltas na escola e que acabara de ser despedido de um emprego de office-boy. Perguntando-lhe sobre o porquê dessa desmotivação geral, ele me respondeu: "Tenho preguiça de estudar e de trabalhar. Prefiro ficar em casa vendo televisão e dormindo. É muito chato ter que ralar até Jacarepaguá somente para entregar um envelope. Acho que posso conseguir um outro 'emprego' que me dê mais dinheiro [...]".

Uma resposta destas vinda de um rapaz de classe social mais favorecida até acharia normal e razoável. Mas, de fato, pude ir comprovando como essas duas realidades sociais opostas cada vez mais vão-se aproximando, uma vez que as "antenas" culturais vão-se tornando semelhantes.

Uma consequência desta educação da vida fácil, que já atinge hoje em dia todas as camadas sociais, tem reflexos diretos, depois, nos hábitos de estudo e na vontade de aprender, uma vez que para a grande maioria dos jovens de hoje, influenciados negativamente pelo excesso da "cultura da imagem", custam-lhes imensamente os atos de estudar, de pensar, de refletir, etc.

Pude constatar que a quase totalidade dos alunos nunca estuda depois da escola. Seja pela falta de motivação de não ter um ambiente adequado em casa, seja pela falta de exigência escolar, que dificilmente reprova os alunos - conforme campanhas governamentais de aprovação automática, turmas de progressão, etc. - seja ainda por falta de material, e acham que aprenderão

sem esforço. Quando uma cultura educacional é conivente com a pouca exigência na avaliação, dificilmente se conseguirá motivar os alunos a estudar e aprender.

De tudo o que foi dito anteriormente, é possível afirmar que o aluno da escola pública está hoje em condições bastante complexas de superação. Sem perspectiva de um futuro razoável, de uma possibilidade real de ascensão social através da escola, dificilmente verá nela uma aliada e, pelo contrário, cada vez mais a verá com indiferença ou como um bom lugar para se alimentar e se divertir.

Não é por acaso que mais de um entrevistado disse mais ou menos o seguinte (de acordo com A2, A3, C5, D5, E4, F1):

A escola hoje é um depósito de alunos. Ninguém está realmente preocupado com o aprendizado do aluno, nem o governo, que vê nela uma plataforma política e só se preocupa com as estatísticas, nem os professores, que se cansaram de lutar no vazio e nem os próprios alunos, que estão com uma baixa-estima imensa. O que existe hoje é uma telequete educacional: você finge que ensina e os alunosagem que aprendem.

A professora B1 dizia o seguinte: "Nossos alunos estão sem perspectiva de vida. Para que aprender? E nós professores acabamos por nos perguntar: Para que ensinar? Por que ir com a turma visitar o Jardim Botânico?"

Fica fácil entender agora os resultados demonstrados na análise acima. Por que os professores estão desmotivados, desesperançados e com baixa-estima?

Acredito que, de fato, receber em sala de aula uma clientela bastante deseducada, difícil e com todos os problemas apontados anteriormente, exige dos professores uma heroicidade diária. Exige uma preparação que talvez não tenha sido aquela que receberam já faz alguns anos na faculdade e na licenciatura e, por isso, de forma velada, muitos demonstraram sentimentos de impotência e de incapacidade durante as entrevistas.

Como reconheceram claramente as entrevistadas E4, E5 e G2, com as mesmas palavras: "O professor não está mais preparado e competente para desempenhar satisfatoriamente a sua profissão. De alguma forma, ele hoje se sente fracassado, mas não quer reconhecer isso."

Um outro fator que pode contribuir para a desmotivação, falta de profissionalismo e desunião entre os professores é talvez o excesso de assistencialismo e paternalismo de alguns órgãos governamentais - Secretaria Municipal de Educação, CRE's, etc. e as que cuidam da proteção da criança, como o Conselho Tutelar.

Muitos professores alegam que o "é proibido proibir" atingiu em cheio todo o sistema educacional vigente e para eles as consequências destas políticas públicas têm trazido estragos consideráveis nas escolas e nas próprias famílias. A necessidade de resgatar os limites parece que cada vez mais se torna premente.

Como disseram com clareza os professores B2, B3, C2, C5, D1, respectivamente:

"Nossos alunos não têm nenhuma punição séria, quando quebram ou batem: já estão fazendo falta mecanismos que havia antigamente".

"O Conselho Tutelar não faz nada para proteger os professores e os alunos normais. A sala XXX está um inferno, mas o Estatuto da Criança e do Adolescente os deixa fazer o que quiserem".

"Tem muitos professores na Secretaria Municipal de Educação - SME- que têm horror de aluno: muitos! Você não imagina como eles estão longe da nossa realidade. Trabalhei lá 15 anos e sei bem como são as coisas. A SME não está realmente preocupada com os alunos, mas sim somente tapar buracos, estatísticas que o Prefeito cobra com pressão".

"Se uma mãe vai na CRE ou liga para o disque-denúncia educação sempre consegue o que quer. A escola nunca pode proibir. Está sem limites: não dá!"

"No outro dia houve um tiroteio próximo à escola. A diretora dispensou os alunos. No dia seguinte recebeu uma "chamada" da CRE, dizendo que isso não poderia voltar a acontecer. É muita rigidez, inflexibilidade e falta de bom senso."

De todas estas falas de alguns professores, fica fácil compreender como eles se sentem em sala de aula. Porque hoje os alunos parecem só ter direitos e não deveres. Porque fica difícil resolver com satisfação problemas de disciplina, seja dentro da sala de aula seja dentro das dependências da escola.

Pesquisas recentes¹ apontam que a consequência mais mencionada pelos professores com relação à violência nas escolas, no Estado do Rio de Janeiro, é a perda de estímulo para o trabalho (48%, em 236 professores pesquisados) ou a perda da vontade de ir trabalhar (30%). Em segundo lugar, vem o sentimento de revolta (24%). Em terceiro lugar são percepções de nervosismo e irritação na escola (19%) e, por fim, dificuldades para se concentrarem direito em sala de aula (17%).

Conclusão

Ficou evidente, neste trabalho, que encontrar o equilíbrio da autonomia escolar é ainda uma meta a alcançar, seja a médio ou a longo prazo, mas se percebe que já estamos no caminho certo. Tudo aponta para algumas mudanças, sejam elas administrativas, financeiras ou pedagógicas. O que pude concluir é que no atual *status quo* é muito difícil os professores se sentirem motivados, pelo menos nas escolas municipais do Rio de Janeiro, para se envolverem em planejamentos participativos.

Os diversos motivos intrínsecos assinalados anteriormente, principalmente a falta de interesse em construir o Projeto Político-Pedagógico ou ainda a dificuldade no relacionamento dentro da comunidade escolar somados aos motivos extrínsecos como a falta de tempo, de calendário demonstraram ser apenas uma consequência e não a causa do ver-

dadeiro problema de haver um clima próprio de autonomia. A verdadeira raiz é a falta de um ambiente escolar que propicie motivação para os professores ensinarem e os alunos aprenderem e gostarem da escola.

Um ambiente escolar negativo é formado, inicialmente, pela falta de investimentos e de recursos que provocam instalações deficientes, ausências de materiais pedagógicos e de espaços físicos, entre outros. E, depois, pela falta de regras claras para proteger os corpos docente e discente, aqueles que estão, de fato, compromissados com a educação, pois, infelizmente, a presença de alguns poucos alunos que não oferecem as mínimas condições de aprendizado, algumas vezes, acabam por provocar um ambiente desfavorável.

Além de se tentar fomentar e se proteger mais eficientemente essa atmosfera positiva, dentro da escola, consegue-se perceber também mudanças mais profundas e eficazes na cultura da avaliação, tanto interna quanto externa. Notam-se, atualmente, no Ministério da Educação, esforços efetivos para que esses caminhos sejam encontrados.

Sou de opinião que é preciso revisar os níveis de autonomia outorgados às escolas, em alguns setores principais. Destaco 4 áreas principais onde é necessário buscar um maior equilíbrio para essa autonomia. Confira na tabela 5:

¹ Cf. UNESCO. *Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas*. 2001.

Tabela 5: Equilíbrio na autonomia escolar em algumas áreas principais que facilitam um melhor ambiente escolar

ÁREAS DE ATUAÇÃO	POUCA AUTONOMIA	MUITA AUTONOMIA	EQUILÍBRO
A. AUTORIDADE DO DIRETOR DA ESCOLA	1. pouca responsabilidade e compromisso com a comunidade escolar 2. formalismo exagerado com as autoridades superiores	1. autoritarismo 2. desobediência às normas legais 3. pouca coesão escolar: distanciamento com o corpo docente	1. maior formação contínua da de diretores 2. critérios mais definidos de competências p' o cargo 3. Regras e limites votados 4. defesa de sua autoridade
B. AUTONOMIA ADMINISTRATIVA	1. professores descomprissionados 2. calendário escolar rígido 3. falta de material e dificuldade para consegui-lo	1. professores muito independentes 2. falta de planejamento 3. descontrole geral da escola	1. maior controle da direção 2. maiores critérios de penalidades votadas antes 3. calendário flexível, com aprovação pelas secretarias
C. AUTONOMIA PEDAGÓGICA (currículo, didática)	1. pouca criatividade 2. pouca vontade de ensinar 3. baixa interdisciplinaridade 4. desinteresse dos alunos em aprender	1. descumprimento do currículo mínimo 2. desleixo dos professores e alunos 3. pouca exigência no aprendizado: gosto do aluno	1. avaliação do professor realizada pelos alunos 2. avaliação dos órgãos externos do desempenho 3. maior acompanhamento e cobrança da direção
D. INDISCIPLINA DOS ALUNOS			1. injustiças sociais não se interessando pelos mais problemáticos/ penalizações 2. exclusão social 3. aumento da delinqüência

A. Autoridade do Diretor da Escola

A autoridade do diretor da escola foi indicada pelos próprios entrevistados como uma peça chave no bom funcionamento de uma escola. A escola é a "cara" do diretor, disseram vários.

Melhorias na disciplina, na seriedade do ensino-aprendizagem, no rendimento dos alunos, no relacionamento entre professores e na própria responsabilidade pessoal do diretor são alguns dos fatores que se beneficiariam, segundo as respostas dos entrevistados, com uma maior autonomia da direção.

Preocupações com os limites dessa autoridade também foram manifestadas, alegando a necessidade de se criarem regras mais claras e transparentes dos seus deveres e dos seus direitos, votados e aceitos, depois, coletivamente. Desta forma, acredita-se que excessivo autoritarismo e possíveis privilégios poderão ser mais bem controlados. Em casos de possíveis descontroles nessas matérias, as eleições futuras serão um outro instrumento de regularização dessas possíveis anomalias.

Tendo isto claro, é necessário achar mecanismos que privilegiem e defendam essa autoridade. Em primeiro lugar, é importante examinar se os critérios das competências mínimas de um bom diretor estão de acordo com o bom senso e as exigências desta responsabilidade. Em seguida, é fundamental que os diretores participem mais assiduamente dos cursos de formação continuada para diretores de escola e que esses cursos sejam dados por pessoas competentes e com experiência prática, e não apenas acadêmica e distante da realidade escolar.

Segundo Lück (2000, p. 14)

'A decisão pelo judiciário, de apontar a inconstitucionalidade da realização de eleição para o provimento do cargo de diretores de escola, tem promovido uma retração na expansão dessa prática' (Paro, 1996) e fortalecido uma tendência de, sem perder de vista os esforços pela democratização da escola e de sua gestão, promover critérios de seleção de diretores que passem pela demonstração de competências para o exercício desse trabalho (critérios técnicos). Este é o caso de sete Estados brasileiros, onde são realizados concursos, provas, exames de competência profissional, associados ou não, à participação em cursos de capacitação. A adoção desses critérios, que não são incompatíveis com a eleição, estaria de acordo com a necessidade de a escola, para se tornar efetivamente autônoma, ser dirigida com competência e demonstrar sua efetividade. É necessário, portanto, cuidar para que não se perca, com essa medida, o movimento de mobilização em torno da escola, que se desenvolve, ainda que de forma incipiente.'

Por fim, é essencial que as SME e as CRE defendam e apóiem a autoridade do diretor. Quando existe uma falta de respeito, um "passar por cima", não só o próprio perde a motivação para exercer uma tarefa difícil que é o governo, como a comunidade escolar - pais, alunos, funcionários, professores - acabará por se aproveitar dessa "brecha" para conseguir seus privilégios e, muitas vezes, desautorizá-lo.

É necessário que as Secretarias e as Coordenadorias percebam que existe uma relação muito direta e proporcional entre o cumprimento de suas indicações para os diretores de escola e o grau de confiança que esses órgãos lhes demonstram.

B. Autonomia administrativa

Conseguindo essa autoridade vislumbrada anteriormente, é possível enxergar uma maior liberdade para construir coletivamente um calendário escolar mais flexível. Um dos aspectos que mais salientaram os professores entrevistados foi a excessiva rigidez do calendário, impossibilitando a organização de outros eventos importantes para um bom ambiente. Primeiramente, tempo para se fazer as reuniões do Projeto Político-Pedagógico, que, conforme já averiguamos anteriormente, praticamente não existe, o que diminui o desejo de realizá-lo adequadamente.

Em seguida, precisa haver espaço para a organização de mais eventos que facilitem o processo pedagógico e a interdisciplinaridade. Quando a rigidez impossibilita novas formas de ensinar, como a criação de projetos, de visitas, de assistências a filmes, etc, naturalmente, os professores vão ficando mais desanimados e desmotivados para ensinar, e os alunos, para aprender. Outro aspecto no qual se percebe a pouca autonomia administrativa é a falta de instrumentos adequados para controlar melhor a freqüência e o desempenho dos professores dentro e fora de aula. Hoje em dia, qualquer “resfriado” justifica com facilidade a ausência na escola. Outras vezes, dificilmente um diretor consegue

mudar a atitude de professores que somente “conversam” em sala de aula, não atendendo os objetivos curriculares definidos pela direção. Os diretores precisam contar com mais autoridade para sanear tais anomalias.

Um outro ponto que me pareceu uma enorme contradição, ao longo de minhas pesquisas e observações nas nove escolas públicas visitadas, é a impossibilidade de a escola pedir contribuições voluntárias e/ou fazer pequenas cobranças para organizar eventos ou compras de materiais pedagógicos para beneficiar seus alunos. É evidente que muitos são carentes e apresentam dificuldades sérias. Porém, em muitos outros, observei possuírem telefones celulares, tênis de marca, gastarem dinheiro lanchando no recreio, etc., o que permitiria facilmente obter pequenos recursos para melhorar a qualidade do ensino e a motivação na aprendizagem.

Por fim, chamou também a atenção o acúmulo de funções entre as várias pessoas que trabalham na escola, ficando sobrecarregadas e estressadas para desempenhar adequadamente as suas funções principais. Em várias, vi diretoras da escola tirando xerox para professores, diretoras-adjuntas sendo porteiras, coordenadoras pedagógicas cuidando do controle da merenda, carência completa de vigilantes e inspetores nos intervalos e recreios, etc., evidenciando uma séria falta de pessoal administrativo. Esta carência provoca muitas vezes enormes desperdícios, como computadores apodrecendo em laboratórios, por falta de manutenção adequada ou materiais da TV Escola totalmente desorganizados e sem o seu uso devido, por falta de pessoal treinado para tal função.

C. Autonomia Pedagógica

Um fato marcante da pesquisa foi que todos os professores sentiram-se com grande autonomia pedagógica - 100% - para realizar sua profissão. Sem querer julgar ninguém, isso pode refletir um certo descontrole, tanto da parte da direção quanto dos órgãos superiores. Acontecendo isto, em pouco tempo se chegará a níveis de desleixo elevados, descumprimentos do currículo e baixa exigência dos alunos. Uma forma de talvez facilitar, em parte, um maior controle do trabalho dos professores é instituir mais freqüentemente uma avaliação por parte dos alunos. Já se sabe que alguns alunos aproveitarão esse instrumento para compensar os maus tratos ou injustiças nas avaliações. Porém, acredita-se que a maioria trará à tona o real trabalho do professor em sala de aula.

Outra forma é criar avaliações externas dos desempenhos dos alunos, mas de forma adequada à realidade em que está inserida essa escola. Organismos especialistas em avaliação seriam responsabilizados para criar mecanismos específicos para cada escola, de forma que se possa avaliar o trabalho de cada professor e de todos dentro daquela comunidade escolar. Naturalmente, a diretora teria que ter uma parte de responsabilidade nos resultados dessas avaliações e, consequentemente, uma maior liberdade para atuar durante o processo de ensino aprendizagem, de forma a corrigir, com a autoridade que lhe é devida, para sanar tais irregularidades.

D. Indisciplina dos Alunos

Conforme foi expresso várias vezes neste trabalho, a indisciplina escolar é um problema sério e crescente nas nossas escolas

e causador de grandes desconfortos e desequilíbrios no ambiente escolar. Muitos professores se desgastam, adoecem e se desmotivam, na maioria das vezes, por essa "chaga" escolar, que é preciso curar. É compreensível que muitos alunos tragam este problema para dentro da escola, pois refletem, muitas vezes, a própria esfera onde estão inseridos ou então representa uma maneira de demonstrarem os seus próprios sofrimentos, carências e necessidades mais básicas, que necessitam ser compartilhadas com os seus semelhantes. Também pode ser uma forma de simplesmente chamar a atenção para serem valorizados na sua baixa estima, realidade provocada pelas condições desfavoráveis de vida.

Funk (2001) identifica uma série de fatores em seu estudo na Alemanha – também presentes em estudos desenvolvidos em outros países – que se identificam também com a nossa realidade brasileira:

1º) Entre alunos: baixa auto-estima; falta de perspectivas em relação ao futuro e de percepção do lugar da escolaridade em sua vida profissional; alguns traços de personalidade; contexto familiar marcado pela falta de diálogo, violência doméstica, falta de interesse dos pais no desenvolvimento escolar dos jovens; desejo de se fazer aceitar no grupo de referência; e formas de representar e viver a masculinidade.

2º) Quanto às escolas: atmosfera de trabalho escolar ou qualidade de ensino medíocre; problemas nas relações entre professores e alunos; falta de ênfase em valores na educação ministrada; resultados escolares ruins - maior repetência entre os alunos que se envolvem em atos de violência.

3º) Exposição à mídia, a programas de violência.

4º) Tipo de comunidade e vizinhança e o grau de violência aí encontrado.

De todas as formas, não parece possível conviver com estes desajustes sociais e ao mesmo tempo tentar construir uma escola que ofereça o mínimo de condições para ensinar e aprender. É necessário examinarmos com mais cuidado a forma como o Conselho Tutelar julga a possibilidade de certos alunos serem in-

corporados novamente na comunidade escolar. Parece que o fato de as escolas terem que aceitar qualquer tipo de aluno pode se tornar injusto para com as pessoas que se esforçam em proporcionar um ambiente sadio e promissor. É preciso, portanto, criarem-se regras mais claras e critérios mais precisos que definam quais são os deveres e os direitos de cada aluno, quais são as condições mínimas razoáveis para serem aceitos e que as autoridades competentes saibam respeitá-los, tendo em vista principalmente o bem dos demais alunos das escolas.

Recebido: 05/11/2003

Aceito para publicação em: 29/04/2005

ABSTRACT

Pedagogical Political Project: utopia or reality?

The theme of the school autonomy has been put in the agenda, more intensively, by the thinkers and researchers of the Brazilian education since the legal and normative mechanisms of the Brazilian educational reform of 1996 – through the Law n. 9394/96, which establishes the Directions and Bases of the National Education – have opened possibilities and expectations to changes. Motivated by these new perspectives, the present study inquires how some schools of the Rio de Janeiro City are composing their Pedagogical Political Projects, a instrument of planning which tend to facilitate the conquest of that autonomy in the scholar management. After visiting 9 schools and making interviews with 30 teachers, besides many students, parents and school servants, the author of this work has detected that that process of autonomy still walks in slow steps. As a fruit of the analysis of the interviews, it has emerged that many legal standards of the educational system in vigor make difficult to produce some necessary conditions for the school community agents motivate themselves to accomplish their own Pedagogical Political Projects. This investigation concludes that is necessary to review and adjust some aspects of the same public school present autonomy, through some substantial changes, with the purpose that its authors can have conditions to adapt themselves to the new realities brought by the majority of its students.

Keywords: The school autonomy. Pedagogical Political Projects. Motivation. Legal standards of the educational system.

RESUMEN

Proyecto Político Pedagógico: utopía o realidad?

El tema de la autonomía de la escuela viene siendo puesto en pauta, más intensamente, por los estudiosos y investigadores de la educación brasileña después que los mecanismos legales y normativos de la reforma educacional brasileña de 1996, por medio de su Ley nº 9394/96, de Directrices y Bases de la Educación Nacional, han abierto posibilidades y esperanzas de cambios. Motivado por esas nuevas perspectivas, el presente estudio fue investigar como algunas escuelas del Municipio del Rio de Janeiro estaban construyendo sus Proyectos Políticos Pedagógicos, instrumento del planeamiento que tende a facilitar la conquista de esa autonomía en la gestión escolar. Después de visitar 9 escuelas y se entrevistar 30 profesores, además varios alumnos, padres y funcionarios, el autor de este trabajo ha detectado que ese proceso de autonomía todavía camina a pasos cortos. Como fruto del análisis de las entrevistas, se percebió que varias medidas legales del sistema educacional vigente dificultan la creación de algunas condiciones necesarias para que los agentes de la comunidad escolar se motiven a realizar sus propios Proyectos Políticos Pedagógicos. Conclui esta investigación que es necesario rever y ayustar algunos de los principales aspectos de la propia autonomía actual de la escuela pública, con algunos cambios substanciales para que sus autores puedan tener condiciones de adaptarse a las nuevas realidades traídas por la mayoría de su alumnado.

Palabras-clave: Autonomía de la escuela. Proyectos Políticos Pedagógicos. Motivación. Medidas legales del sistema educacional.

Referências bibliográficas

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, p.139-154, mar. 2002.

FUNK, W. La violence à l'école en Allemagne. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Dir.). *La violence en milieu-3-dix approches en Europe*. Paris: Ed. ESP, 2001. p. 25-42.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

GUIMARÃES, E. *Escolas, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, DF, n. 72, p. 11-32, maio 2000.

PARO, V. H. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

RIBEIRO, D. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1996. Carta 1/16.

UNESCO. *Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <www.observatorio.ucb.unesco.org.br/publicacoes/drogas>. Acesso em: nov. 2003.

VASCONCELLOS, C. S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1995.

Correspondência:

joao.malheiro@bol.com.br