

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ANDRÉA TAVARES MAGALHÃES**

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANEJAMENTO**

**ESTRATÉGICO: É POSSÍVEL?**

**Campinas**

**2006**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ANDRÉA TAVARES MAGALHÃES**

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANEJAMENTO**

**ESTRATÉGICO: É POSSÍVEL?**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como exigência parcial para a conclusão do Curso de Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar.

**Campinas**

**2006**

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M27p Magalhães, Andréa Tavares.  
Projeto político pedagógico e planejamento estratégico : é possível?/  
Andréa Tavares Magalhães. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Luis Enrique Aguilar.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Planejamento educacional. 2. Projeto político pedagógico. 3.  
Planejamento estratégico, I. Aguilar, Luis Enrique. II. Universidade Estadual  
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-762-BFE

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

---

Prof. Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, meu grande pai, que me permitiu a empreitada em mais uma jornada.

Aos meus pais, Perpétua e Manoel, que me lançaram à vida e me deram a base para seguir adiante.

À Patricia, minha irmã querida, que desde os primeiros instantes da minha vida me destina amor, carinho, atenção e apoio e que com suas broncas oportunas fez com que este trabalho fosse concluído no devido tempo.

Ao meu grande amor e companheiro, Marcelo, que sempre acreditou em mim (algumas vezes mais que eu) e que muito me auxiliou para chegar até aqui.

À Caroline, minha sobrinha amada, que alegra cada um dos meus dias com sua presença e com suas descobertas.

Ao meu cunhado mais que especial, José Reinaldo, que me acolheu em seu lar abrindo mão de sua liberdade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos aqueles, familiares, amigos e professores, que contribuíram de alguma forma para a minha formação e para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho, seja com um sorriso no corredor, com um ensinamento, com uma palavra de incentivo, com uma bronca, com a paciência em ouvir minhas angústias e em ler o meu trabalho, com um elogio, enfim com algum gesto de carinho. Agradeço de modo especial:

À **Vera Lúcia Sabongi de Rossi**, professora mais humana e apaixonada pela docência que tive o prazer de conhecer durante o curso de pedagogia, por ter me incentivado a realizar essa pesquisa e, especialmente, por ter me encaminhado ao meu orientador.

Ao **Luis Enrique Aguilar**, meu orientador, por ter acreditado na minha idéia desde o primeiro instante e, acima de tudo, por não ter engessado minhas reflexões, permitindo assim a (re)construção constante deste trabalho.

Ao **Newton Antônio Paciulli Bryan**, professor estimado, por ter aceitado, gentilmente, ser o segundo leitor deste trabalho.

À **Ivany Rodrigues Pino** e à **Patricia Dias Prado**, professoras que se tornaram amigas, por terem me ajudado excessivamente na construção do objeto desta pesquisa mesmo sendo contrárias a ele.

À **Maria Umbelina** e ao **Zacarias**, avós queridos, por terem estado constantemente presentes em minha vida destinando carinho e amparo.

À **Elisabete** e ao **Paulo**, tios mais que amados, por terem sido meus pais substitutos em muitas horas.

À **Ilda**, à **Marita**, à **Therezinha**, ao **Waldyr**, familiares do meu grande amor, por terem compreendido a minha ausência durante a escrita deste trabalho e por terem proporcionado viagens maravilhosas em momentos estratégicos da minha graduação.

À **Carla** e à **Clarissa**, amigas especiais que “descobri” nos últimos anos da graduação, por terem compartilhado angústias, incertezas, medos e alegrias durante as manhãs, os almoços, as aulas e os intervalos e por terem me ajudado a ser menos exigente comigo mesma.

À **Karina**, à **Livia** e à **Mariana**, amigas desde o dia do trote, por terem me auxiliado com seus conselhos e me proporcionado momentos de risadas e de descontração únicos.

À **Giselle Eliza** e à **Paloma**, amigas queridas, por terem me alegrado nesses quatro anos com suas histórias e levantado minha auto-estima com seus elogios.

À **Adriana Carnielli** e **Maria Inês**, amigas estimadas, por terem feito parte de um momento muito especial da minha vida.

À **Escola Municipal de Educação Infantil “Maria Célia Pereira” (EMEI “Maria Célia Pereira”)**, por ter acolhido a proposta de pesquisa deste trabalho.

Aos **funcionários da Biblioteca, da Coordenação e do Multimeios**, por terem dedicado carinho e atenção durante esses quatro anos de convivência.

À **Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)**, por ter possibilitado a concretização do sonho da minha graduação.

Ao **Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)**, por ter financiado a pesquisa de iniciação científica que resultou neste trabalho.

*A teoria em si - nesse como em qualquer outro caso - não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que **ser assimilada** pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação. (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p.206-207, grifo do autor).*



## **RESUMO**

Esta pesquisa teve por objetivo principal propor e discutir teoricamente o planejamento estratégico como ferramenta para o processo de planejamento do projeto político-pedagógico. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil “Maria Célia Pereira” (EMEI “Maria Célia Pereira”), localizada no *campus* da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Analisou-se o projeto político-pedagógico da instituição e realizou-se entrevistas com a diretora, a coordenadora pedagógica e três professoras da EMEI a fim de se conhecer e se compreender suas concepções acerca do projeto político-pedagógico e do planejamento estratégico geral e do planejamento estratégico em desenvolvimento na Unicamp (Planes). Os dados obtidos evidenciaram o pouco conhecimento das professoras sobre as literaturas relacionadas ao projeto político-pedagógico e a metodologias de planejamento e indicaram que a implantação do processo de planejamento, em nível estratégico, na elaboração do projeto político-pedagógico poderia minimizar os problemas relatados pelas educadoras e outros que foram identificados durante a pesquisa.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico - Planejamento Estratégico - Planejamento educacional

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES FIGURAS

**FIGURA 1 - PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO** \_\_\_\_\_ 21

**FIGURA 2 - TRIÂNGULO ESTRATÉGICO** \_\_\_\_\_ 31

**FIGURA 3 - MODELO DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL EM NÍVEL ESTRATÉGICO** \_\_\_\_\_ 33

## QUADROS

**QUADRO 1 - CONCEPÇÕES DO PROJETO DE ESCOLA** \_\_\_\_\_ 25

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: UMA POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Precedentes do projeto político-pedagógico</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Conceituando o projeto político-pedagógico</b>	<b>14</b>
<b>1.3 O processo de elaboração do projeto político-pedagógico</b>	<b>20</b>
<b>1.4 Projeto político-pedagógico e planejamento estratégico</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>AS CONCEPÇÕES DAS EDUCADORAS DA EMEI “MARIA CÉLIA PEREIRA” ACERCA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, DO SEU PROCESSO DE PLANEJAMENTO E DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: ANALISANDO SEUS DEPOIMENTOS E O PROJETO DA INSTITUIÇÃO</b>	<b>35</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>68</b>
<b>OBRAS CONSULTADAS</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>75</b>

## INTRODUÇÃO

O projeto político-pedagógico foi um dos principais resultados das modificações ocorridas, nas orientações das políticas educacionais brasileiras, a partir dos anos 80 do século XX. Estas mudanças encontram-se expressas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96<sup>1</sup> - e em linhas gerais, convergem para a adoção de novos modelos de gestão e planejamento da educação, calcados em formas mais flexíveis e descentralizadas de administração. A elaboração do projeto político-pedagógico, por se configurar enquanto um processo de planejamento, exige um profundo conhecimento de ferramentas teórico-metodológicas por parte dos profissionais da instituição educativa.

O presente trabalho tem o propósito de discorrer acerca das relações entre o projeto político-pedagógico<sup>2</sup> e o planejamento estratégico. Quando estas relações foram escolhidas como objeto desta pesquisa, tinha-se em mente contribuir para o preenchimento da lacuna existente nas pesquisas educacionais referentes a essa temática, uma vez que foi constatada a escassez de estudos que se dedicassem a esse

---

<sup>1</sup>O título da Lei de Diretrizes e Bases Nacional que prevê a elaboração e execução do projeto político-pedagógico encontra-se em anexo.

<sup>2</sup>O nome atribuído a este documento varia de autor para autor, bem como no próprio texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96. Veiga (1996, 1998, 2001), por exemplo, o denomina de projeto político-pedagógico, Bondioli (2004) o define como projeto pedagógico e a Lei nº 9.394/96 o nomeia de proposta pedagógica e de projeto pedagógico. Neste trabalho será utilizada a denominação sugerida por Veiga (1996, 1998, 2001), em decorrência de se partilhar da idéia da autora de que todo projeto de escola é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

objeto. Colaborou, ainda, para a escolha do objeto de estudo a percepção de ressalvas por parte de alguns autores educacionais<sup>3</sup>, relacionadas à utilização do planejamento estratégico no âmbito educacional, por conceberem-no como uma ferramenta de planejamento exclusivamente empresarial.

A partir de um estudo preliminar da literatura sobre o planejamento estratégico, constatou-se que esta ferramenta não surgiu permeada dos pressupostos capitalista-empresariais, mas sim na arte da guerra, na China Antiga sendo, posteriormente, adaptada pelos governos socialistas com o fim de se sobreporem ao sistema político e econômico vigente: o capitalismo. Ulteriormente, os capitalistas visualizaram no planejamento estratégico um meio de firmarem e perpetuarem o seu poder e ajustaram os conceitos teóricos desta ferramenta para o âmbito capitalista-empresarial. Verificou-se, além disso, que os conceitos concernentes ao projeto político-pedagógico encontrados nos estudos e pesquisas dedicados à essa temática não são diametralmente opostos aos do processo de planejamento estratégico, mas sim complementares.

Nessa perspectiva, foram levantadas as seguintes questões: Seria o planejamento estratégico uma das ferramentas possíveis para auxiliar na formulação do projeto político-pedagógico e no seu processo de construção, execução e avaliação? Quais as possibilidades de relação entre o processo de planejamento do projeto político-pedagógico e o planejamento estratégico? E quais os limites?

No momento em que se estava delimitando o objeto desta pesquisa percebeu-se que, não obstante o projeto político-pedagógico ser objeto de muitos estudos em nível nacional, estadual e municipal, os estudos que propunham a temática da elaboração e execução do projeto político-pedagógico de instituições educativas para

---

<sup>3</sup>Alguns destes autores são: Danilo Gandin, Ilma Passos Alencastro Veiga, Luis Armando Gandin e Moacir Gadotti.

a primeira infância - creches e pré-escolas - eram praticamente inexistentes. Mediante esta constatação foram levantados os seguintes questionamentos: Seria a escassez dessas pesquisas decorrente da não especificação, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que as instituições de educação para a primeira infância deveriam elaborar e executar suas propostas pedagógicas, a exemplo dos estabelecimentos de ensino? Seria a carência de estudos relacionados ao projeto político-pedagógico de instituições educativas da primeira infância - 0 a 6 anos - decorrente da recente sistematização e legislação da educação infantil no mundo e no Brasil?

Assim sendo, decidiu-se estudar o projeto político-pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil “Maria Célia Pereira” (EMEI “Maria Célia Pereira”)<sup>4</sup> localizada no *campus* da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) partindo-se dos seguintes questionamentos: Como é o processo de elaboração, implantação e avaliação do projeto político-pedagógico do ponto de vista das professoras? E do ponto de vista da diretora e da coordenadora? Será que a EMEI utiliza alguma ferramenta teórico-metodológica para a elaboração, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico? O processo promove a participação de todos os sujeitos envolvidos com o processo educativo - diretora, coordenadora pedagógica, professoras, funcionários e pais - na elaboração e avaliação do projeto político-pedagógico? De que modo o processo de planejamento - elaboração, execução e avaliação - se encontra transcrito no projeto político-pedagógico da EMEI? Será que o projeto político-pedagógico da EMEI apresenta a explicitação do

---

<sup>4</sup>Optou-se por divulgar o nome da instituição pesquisada visto que ela é a única Escola Municipal de Educação Infantil que há no *campus* da Unicamp e por isso quaisquer tentativas de omitir seu nome seriam em vão, pois ela seria facilmente identificada pelos dados constantes neste trabalho.

seu papel social, de sua história, dos objetivos que almeja alcançar e dos valores, princípios e conhecimentos que deseja consolidar?

A preferência pela EMEI “Maria Célia Pereira” para a realização da presente pesquisa deu-se pela instituição encontrar-se localizada no *campus* de uma universidade que desde 2002 vem implementando o planejamento estratégico como ferramenta de gestão de seus recursos e serviços e com isso pretendia-se verificar se a localização no *campus* da Unicamp favorecia ou não o conhecimento e/ou implementação dessa ferramenta no projeto político-pedagógico da instituição.

Desse modo, foram definidos os seguintes objetivos para o presente trabalho:

1. Apontar e discutir, de modo teórico, as relações entre o projeto político-pedagógico e o planejamento estratégico.
2. Conhecer e compreender as concepções das educadoras<sup>5</sup> da EMEI acerca do projeto político-pedagógico e do seu processo de planejamento, assim como acerca do planejamento estratégico em geral e do planejamento estratégico em desenvolvimento na Unicamp.
3. Analisar o projeto político-pedagógico da EMEI, relacionando-o com o referencial teórico que subsidia o presente trabalho, bem como com as concepções das educadoras acerca desse documento e do planejamento estratégico geral e em desenvolvimento na Unicamp (Planes).

É importante destacar que, embora se tenha optado por estudar o projeto político-pedagógico de uma instituição educativa da primeira infância, não se constituiu como objetivo do presente trabalho, conforme se pode perceber, analisar os conteúdos pedagógicos referentes à educação infantil, mas sim analisar os

---

<sup>5</sup>As educadoras objetivadas foram a diretora, a coordenadora pedagógica e as professoras da EMEI “Maria Célia Pereira”.

aspectos referentes ao projeto político-pedagógico e ao seu processo de planejamento relacionando-os com o processo de planejamento estratégico. É digno de consideração também que as inferências realizadas neste trabalho não se restringem ao projeto político-pedagógico de creches e pré-escolas, pelo contrário, elas concernem ao projeto político-pedagógico de modo geral, isto é, de qualquer instituição educativa<sup>6</sup>.

A fim de contemplar o objeto e os objetivos propostos, o tipo de pesquisa desenvolvido neste trabalho foi a **pesquisa qualitativa** sob a forma do **estudo de caso**. A pesquisa qualitativa, para Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Neste tipo de pesquisa “[...] há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12).

O estudo de caso, segundo estas mesmas autoras, é a forma da pesquisa qualitativa que se configura como **o estudo de um caso**, seja simples e específico ou complexo e abstrato, mas sempre bem delimitado e com seus contornos claramente definidos no desenvolvimento do estudo. Lüdke e André (1986) inferem ainda que no estudo de caso todos os dados da realidade são considerados importantes. Por isso, para estas autoras, o pesquisador deve se “munir” do maior número de elementos presentes na realidade estudada coletados em diferentes momentos, em diferentes situações e com informantes variados a fim de obter uma maior e melhor compreensão do problema estudado. A análise dos dados neste tipo de pesquisa tende

---

<sup>6</sup>Em decorrência disso, o termo “escola”, sempre que possível, foi substituído, no presente trabalho, por instituição educativa.



a seguir um processo indutivo. Não há a preocupação “[...] em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

Isso posto, o estudo se iniciou com os primeiros contatos com a EMEI “Maria Célia Pereira” para a apresentação da proposta da pesquisa para a coordenadora pedagógica e para a diretora da instituição educativa. Após a apresentação e conseqüente aceitação desta proposta, foi solicitada uma cópia do projeto político-pedagógico<sup>7</sup> à coordenadora pedagógica, para iniciar a análise do documento. A análise do projeto político-pedagógico da EMEI foi dividida em dois momentos, que serão descritos nos próximos parágrafos.

No primeiro momento desta análise, buscou-se identificar se a instituição havia especificado em seu projeto político-pedagógico os seguintes elementos: (i) sua missão; (ii) seu papel social; (iii) sua visão de futuro; (iv) seus objetivos; (v) seus princípios e seus valores; (vi) seus pressupostos teóricos e metodológicos; (vii) os meios e as formas operacionais de concretizar seus objetivos; (viii) seu ambiente interno e externo; (ix) sua identidade (sua história) e; (x) sua comunidade interna e externa.

No segundo momento, buscou-se relacionar as concepções da diretora, da coordenadora pedagógica e das professoras acerca do processo do projeto político-pedagógico, do seu processo de planejamento, do planejamento estratégico em geral e do método de planejamento estratégico em desenvolvimento na Unicamp, com os elementos constantes no documento.

---

<sup>7</sup>O projeto político-pedagógico analisado foi o referente ao ano de 2005.

Para a efetivação do segundo momento da análise, foram efetuadas entrevistas com a diretora, com a coordenadora pedagógica e com as professoras com a finalidade de coletar informações sobre suas concepções acerca do processo de planejamento do projeto político-pedagógico. Foram selecionadas três professoras da instituição para participar das entrevistas, utilizando como critério seletivo a manifestação voluntária de disposição em participar da pesquisa. Todas as entrevistadas - professoras e gestoras - trabalham na instituição há pelo menos quatro anos e, a exceção da diretora que se graduou em letras, graduaram-se em pedagogia e cursaram o segundo grau na modalidade do magistério. As entrevistas ocorreram na EMEI “Maria Célia Pereira” e foram concedidas mediante à assinatura do termo de compromisso livre e esclarecido. O roteiro de entrevista<sup>8</sup> foi semi-estruturado e de igual teor para todas as participantes da pesquisa.

Faz-se importante salientar que se efetuaram, no transcorrer da pesquisa, visitas à EMEI “Maria Célia Pereira” de caráter informal, com as seguintes finalidades principais: obter alguns esclarecimentos acerca do projeto da instituição com a diretora e com a coordenadora pedagógica; para selecionar as três professoras para compor o rol de sujeitos da pesquisa; para agendar e realizar das entrevistas e; para apresentar os resultados da pesquisa.

No que concerne à estrutura, o presente trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro esta introdução, cujos conteúdos mais relevantes serão descritos, sucintamente, a seguir.

No capítulo 1, apresentar-se-ão as teorias que se constituíram enquanto referencial desta pesquisa. Primeiramente, abordar-se-ão, sumariamente, os precedentes históricos do projeto político-pedagógico. Em seguida, discorrer-se-á

---

<sup>8</sup>O roteiro de entrevista encontra-se em anexo.

sobre a conceituação do projeto político-pedagógico e do seu processo de elaboração, ressaltando-se os principais aspectos concernentes a estes elementos. Por fim, apresentar-se-ão as possibilidades de diálogo entre o projeto político-pedagógico e o planejamento estratégico destacando-se os elementos essenciais do planejamento estratégico complementares aos do projeto político-pedagógico.

No capítulo 2, abordar-se-ão e analisar-se-ão as concepções das educadoras da EMEI “Maria Célia Pereira”, a respeito do projeto político-pedagógico, do seu processo de planejamento, do planejamento estratégico em geral e do modelo de planejamento estratégico em desenvolvimento na Unicamp (Planes), a partir de seus depoimentos e do projeto da instituição.

Por fim, nas considerações finais, apresentar-se-ão uma síntese das principais conclusões referentes à pesquisa realizada e sugestões para futuros trabalhos sobre a temática estudada.

## **CAPÍTULO 1**

# **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: UMA POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO**

### **1.1 Precedentes do projeto político-pedagógico**

A busca dos precedentes do que hoje denominamos como projeto político-pedagógico leva ao passado recente do início dos anos de 1980. No referido período, o Estado brasileiro via-se as voltas de uma profunda crise fiscal, sendo “[...] incapaz de se financiar internamente senão via ganhos de senhoriação [...]” (ZAULI, 2003, p.44). A dependência econômica do Estado frente às agências internacionais de financiamento fez com que passasse “[...] a ser apontado como uma instituição morosa, pesada e ineficiente [...]” (Oliveira, 1997, p.86) frente à excelência e à eficácia do mercado.

Mediante essa crise, a partir dos anos 80 do século passado, no Brasil, e em um conjunto alargado de países, “[...] medidas políticas e legislativas, muito diversas, [...] afetaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação.” (BARROSO, 2005, p.726). Segundo este mesmo autor, tais medidas, foram,

[...] em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos do mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam

até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado. (BARROSO, 2005, p.726).

Assim, consagra-se, simbolicamente, um outro estatuto de intervenção do Estado na condução das políticas públicas educacionais: o de regulador e avaliador que “[...] é mais flexível na definição dos processos e rígido na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados [...]” (BARROSO, 2005, p.727). Este “novo” estatuto é o oposto do que ele desempenhava até então, o de regulamentador, centrado “[...] na definição e controle a priori dos procedimentos e relativamente “indiferente” às questões de qualidade e eficácia.” (BARROSO, 2005, p.727). O “antigo” estatuto de intervenção desempenhado pelo Estado cabe, atualmente, ao mercado representado pelas agências internacionais de financiamento. Desta forma, o mercado regulamenta e o Estado regula as políticas educacionais, e gerais, brasileiras.

Do planejamento burocrático e centralizado, vigente até o referido período, a prioridade passa a ser a gestão da instituição educativa, em sua realidade imediata (CAVAGNARI, 1998). E, em meio a esse contexto,

[...] medidas de descentralização administrativa e pedagógica, autonomia da escola via construção do projeto político-pedagógico [...], entre outras, ganham força nas políticas educacionais para os países em desenvolvimento, que no caso brasileiro se consubstanciaram no Plano Decenal de Educação para Todos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96. (CAVAGNARI, 1998, p.96).

A noção prevalecente, afirma Oliveira (1997), é a do planejamento descentralizado, em que orientações gerais indicam o norte e, ao mesmo tempo, atribuem mobilidade às unidades do sistema a fim de que essas ajustem suas especificidades à realidade circundante.

De acordo com esta mesma autora o contexto encetado a partir dos anos de 1980

[...] aponta para formas pluricentradas de planificação, onde o poder não emana mais exclusivamente do Estado, mas de novas estruturas de poder, onde o Estado funciona como mais um instrumento legitimador de práticas e políticas elaboradas fora dele. (OLIVEIRA, 1997, p.88).

A atribuição de mobilidade às unidades do sistema via autonomia pedagógica e administrativa, vem justificada pela promoção da modernização, da desburocratização, da participação comunitária e pela intencionalidade de considerar as especificidades dos educandos (Barroso, 2005) com o fim de ampliar a qualidade da educação preconizada pelas instituições educativas.

Todavia, por detrás destas idéias de mobilidade e autonomia estão as demandas de uma sociedade que comporte os novos processos de globalização da produção e do consumo. A racionalidade operante no Estado e, por consequência, no direcionamento das políticas públicas, desde o início de 1980, “[...] é a do capital, das empresas e dos agentes econômicos.” (Oliveira 1997, p.93). Todas as movimentações realizadas nos setores sociais brasileiros, em especial no educacional, decorrem e encobrem as demandas produtivas do sistema,

[...] daí a necessidade de adequar as tradicionais formas de planeamento às novas demandas ditadas por uma realidade onde a primazia é a excelência administrativa aliada aos imperativos da livre concorrência. (OLIVEIRA, 1997, p.93).

No entanto, afirma Cavagnari (1998, p.97), “[...] somente o estabelecimento de legislação não assegura a autonomia”. Para que ela se efetive, infere Castro Neves (1995, p.115 apud CAVAGNARI, 1998, p.97), “[...] é preciso, simultaneamente vontade e decisão política dos dirigentes maiores dos sistemas e competência dos

agentes pedagógicos da escola em consolidá-la. Autonomia é, portanto, outorga e conquista.” A autonomia não é algo a ser implantado, mas sim, a ser assumido pela própria instituição educativa, não só por meio de decisões administrativas e financeiras, mas também, do compromisso da instituição com a tarefa educativa (AZANHA 1995 apud CAVAGNARI, 1998).

Disso apreende-se que há uma indissociação entre a Lei e a política que a dá sentido ao que ocorre no cotidiano da instituição educativa. Desse modo, somente perante o comprometimento do coletivo é que ambas, Lei e política, podem se constituir como o ponto de partida da autonomia.

Assim como Azanha (1995 apud CAVAGNARI, 1998) concebe que autonomia não algo a ser implantado, mas assumido pela instituição educativa, Bondioli (2004) entende que

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, nem tampouco a adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transação, é debate entre indivíduos e grupos que têm interesse com relação à instituição educativa, que tem responsabilidades para com ela e que trabalham para explicitar, de maneira consensual, valores, objetivos, prioridades e idéias [...] cada ator social - [...] administradores, responsáveis locais, coordenadores pedagógicos, educadoras de creche, famílias, auxiliares - propõe um ponto de vista próprio em relação à qualidade da creche, a partir da própria ótica - qualidade não é a mesma coisa para um pai, para um educador, para um político - e age dentro da creche de acordo com fins e modalidades nem - sempre sinérgicos. Perseguir qualidade implica uma forma de negociação entre atores sociais, com vistas a um acordo que resulte em trabalho produtivo. A idéia de que a qualidade tenha natureza negociável significa que não existe um ponto de vista “objetivo” sobre a creche [...] também, que não existe um ponto de vista “mais objetivo” que outros [...] Significa [...] considerar o embate entre os pontos de vista, idéias e interesses um recurso e não uma ameaça. (BONDIOLI, 2004, p.14-15, grifo da autora).

Isso posto, ainda que o projeto político-pedagógico seja uma demanda decorrente de políticas públicas de cunho neoliberal e, por isso, se constitua enquanto uma ferramenta para a efetivação do controle da instituição educativa, ele é “[...] o

elemento balizador da autonomia administrativa, pedagógica e jurídica; é o instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia [...]” (Cavagnari, 1998, p.99) e a qualidade pedagógica da instituição educativa na medida em que proporciona “[...] a atuação conjunta e concertada, a [...] discussão, negociação [...] e o envolvimento dos vários intervenientes.” (COSTA, J., 2003, p.1331). O projeto político-pedagógico se configura, assim, enquanto o meio pelo qual a instituição educativa deve lançar mão a fim de, efetivamente, exercer a autonomia e alcançar a qualidade do processo educativo.

O envolvimento de todos os intervenientes na elaboração do projeto político-pedagógico ainda representa um grande desafio para a instituição educativa, pois esta tende, no decorrer da elaboração, a excluir a participação efetiva dos pais e dos funcionários e a trabalhar apenas com os sujeitos efetivamente envolvidos com o trabalho pedagógico, isto é, com os professores e os gestores. Entretanto, para que o projeto político-pedagógico seja consistente e factível, há que se realizar uma profunda reflexão empreendida por todos aqueles que estão envolvidos com o processo educativo - diretor(a), coordenador(a), professores(as), funcionários(as), pais (mães) e, dependendo da faixa etária, alunos(as).

A tendência de exclusão dos pais, dos funcionários e dos alunos, quando a faixa etária permitir, na elaboração do projeto político-pedagógico, segundo Sá (2001), decorre do sentido plural do conceito de participação:

O sentido plural do conceito de *participação* tem permitido a sua apropriação ao serviço de agendas muito diversas e, não raras vezes, mesmo como instrumento privilegiado dos discursos e das políticas mais conservadoras. (SÁ, 2001, p.70, grifo do autor).

Sá (2001) assevera ainda que mais do que “[...] saber em que momento ocorre a participação (antes, durante ou depois do processo de tomada de decisão); importa



também saber qual a *proporcionalidade* da representação e a *substância* da própria participação.” (SÁ, 2001, p.71, grifo do autor). Disso apreende-se que a representação de um determinado corpo social pode ser majoritária, sem que daí se possa deprender que esse corpo social tem grande influência na instituição educativa, como, quando a participação dos pais é episódica e com função “decorativa”, representada apenas em festas, cerimônias e eventos específicos, conforme destaca Enguita (1992 apud SÁ, 2001).

## 1.2 Conceituando o projeto político-pedagógico

Um ponto de partida recomendável tem sido a busca etimológica. Nesta direção, o termo **projeto** deriva do latim *projectus* que significa a ação de lançar para frente, o vocábulo **político** vem do grego *politikós,ê,ón* que reporta-se a o que ou a aquilo que é relativo ao cidadão e o termo **pedagógico** provem do grego *paidagógikós,ê,ón* que alude a o que ou a aquilo que é relativo ou próprio da pedagogia (HOUAISS; VILLAR, 2001).

Nessa perspectiva, pode-se inferir que o projeto político-pedagógico se caracteriza enquanto um documento que deve traduzir as intenções de ação futuras, próximas e longínquas da instituição educativa, tendo em vista a formação do cidadão para atuar em um determinado tipo de sociedade. Para tal, faz-se necessário ponderar sobre o passado e o presente da instituição educativa a fim de projetar o possível e de “[...] antever um futuro diferente do presente [...]” (Veiga, 1996, p.12) e dos tempos idos. Dessa forma,

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a

visão da totalidade. [...] o projeto político-pedagógico busca a organização da escola na sua globalidade. (VEIGA, 1996, p.14).

Disso resulta que o projeto político-pedagógico não se resume a um documento de dimensão pedagógica, “[...] nem muito menos ao conjunto de projetos e de planos isolados de cada professor em sua sala de aula [...]” (Veiga, 1998, p.11), mas sim, um produto específico que reflete a realidade da instituição, “[...] situada em um contexto mais amplo que a influencia e que é por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da instituição em sua totalidade.” (VEIGA, 1998, p.12).

Complementarmente às considerações destacadas por Veiga (1998), Bondioli (2004) afirma que o projeto político-pedagógico “[...] não coincide com a documentação das experiências educativas realizadas na instituição, ainda que possa beneficiar-se de uma avaliação das experiências anteriores.” (BONDIOLI, 2004, p.26). Mas sim, enquanto

[...] antecipação de uma possibilidade derivada da percepção de uma separação entre “aquilo que é” e “aquilo que se gostaria que fosse”; opõe-se ao “dado de fato”, à tradição não discutida, à repetição do conhecido [...]. (BONDIOLI, 2004, p.26).

Das considerações anteriormente arroladas, apreende-se que o projeto político-pedagógico é algo maior que o registro das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. Isto é, ele contempla reflexões maiores e mais profundas.

Para Reboredo (1995 apud AGUILAR, 1997) esse documento deve abranger reflexões em torno das seguintes dimensões: estrutural e conjuntural da sociedade; ética-valorativa; historicidade da instituição e; processo de conhecimento.

A primeira dimensão considerada por Reboredo (1995 apud AGUILAR, 1997), a dimensão estrutural e conjuntural da sociedade, remete a reflexões acerca da

realidade social local e nacional em que a instituição está imersa, ou seja, reporta a questionamentos acerca dos determinantes que condicionam a sua organização no âmbito econômico, político e social. Para contemplar a essa reflexão Aguilar (1997) sugere que se pondere acerca do seguinte questionamento: “[...] que indivíduos estamos formando para viver nesta realidade?” (AGUILAR, 1997, p.8, tradução nossa).

A dimensão ética-valorativa, segunda dimensão definida por essa autora, reporta a ponderações atreladas aos valores que a instituição educativa prezar para a formação do cidadão. A compreensão de considerar a dimensão ética-valorativa dentro da estrutura de um projeto político-pedagógico significa, para Reboredo (1995 apud AGUILAR, 1997), resistir às tendências pós-modernas de culto à imagem em detrimento ao conteúdo e a conceber o indivíduo como categoria ética, pensando sua formação pessoal a partir de parâmetros sociais, políticos, técnicos e científicos, visando não ao atendimento da lógica do mercado de trabalho, mas sim a sua transformação.

Considerar a dimensão ética-valorativa representa ainda, para essa autora, transformar as relações entre diretores(as), professores(as), funcionários(as) e alunos(as), de modo que se possa desenvolver valores e habilidades que os convertam em competentes e aptos para o exercício profissional e para que seja resguardada a condição humana de exercício da cidadania. Para contemplá-la, Aguilar (1997) sugere que se reflexione acerca da seguinte questão: “[...] que valores deveriam constituir-se como valores-guias para a elaboração e valorização de um projeto político-pedagógico?” (AGUILAR, 1997, p.9, tradução nossa).

A dimensão da historicidade da instituição alude a reflexionamentos acerca da identidade da instituição, isto é, remete a reflexões em torno da sua trajetória, do seu

passado, do seu presente e do seu futuro. O conhecimento da trajetória da instituição permite elaborar um projeto político-pedagógico que seja a síntese do que foi vivido, do que se vive e do que viverá, isto é, permite resgatar o passado, desvelar o presente e projetar o futuro, o que implica: “[...] compreender a identidade institucional como um processo de construção histórico que possibilita reflexionar de forma mais determinante.” (AGUILAR, 1997, p.10, tradução nossa). Para contemplar essa dimensão, Aguilar (1997) sugere que se reflita acerca do seguinte questionamento: “que “cara” tem a nossa escola?” (AGUILAR, 1997, p.10, tradução nossa).

A quarta e última dimensão estabelecida por Reboredo (1995 apud AGUILAR, 1997), o processo de conhecimento, remete a apreciação dos conhecimentos que a instituição deseja socializar e produzir. Essa dimensão, segundo essa mesma autora, desafia a conjugação entre teoria e prática, uma vez que ambas são faces do processo de construção do conhecimento e leva a superar a posição de que o conhecimento, a ser ensinado, se restringe aos currículos oficiais e aos conteúdos das áreas e disciplinas. Para abarcar essa dimensão, Aguilar (1997) propõe uma reflexão em torno da seguinte questão: “[...] que conhecimentos queremos socializar e produzir?” (AGUILAR, 1997, p.12, tradução nossa).

Segundo Veiga (1998), o projeto político-pedagógico deve ser norteado por ponderações acerca de três pressupostos: filosófico-sociológico; epistemológico e; didático-metodológico.

O primeiro pressuposto definido por Veiga (1998), alude a reflexões em torno dos princípios que a instituição almejará para a formação do cidadão que idealiza. Para essa autora, a instituição educativa “[...] guarda relação com o contexto social mais amplo.” (VEIGA, 1998, p.19). Portanto, para definir os princípios que ansiará para a formação do cidadão idealizado é “[...] saber para que sociedade [...]” (Veiga,

1998, p.20) se está rumando, o que, por sua vez, remete a reflexões sobre qual “[...] concepção de educação é correspondente [...]” (Veiga, 1998, p.20) com a formação do cidadão idealizado para atuar na sociedade pretendida. Para abarcar esse pressuposto, essa mesma autora sugere que se pondere acerca de questionamentos, tais como: “Qual é o contexto filosófico, sociopolítico, econômico e cultural em que a escola está inserida?; Que concepção de homem se tem?; Que valores devem ser definidos na sua formação?; [...] Em que medida a escola contribui para a cidadania? [...]” (VEIGA, 1998, p.20).

O pressuposto epistemológico remete a ponderações com relação ao conhecimento que a instituição educativa em seu coletivo deseja construir e/ou transformar. Segundo Veiga (1998), é preciso que a instituição educativa, em seu coletivo, tenha em mente que o conhecimento é dinâmico e precisa ser pensado a partir do perfil de cidadão que anseia formar para atuar na sociedade que pretende construir. Para contemplar esse pressuposto, esta autora sugere ponderações de questões como: “[...] De que forma partir do conhecimento trazido pelo estudante, para relacioná-lo com o novo conhecimento?; [...] Qual é a concepção de conhecimento, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação?” (VEIGA, 1998, p.22).

O terceiro e último pressuposto definido por Veiga (1998) remete a considerações acerca da sistematização do processo de ensino-aprendizagem. Para contemplá-lo esta mesma autora sugere uma reflexão em torno dos pressupostos didático-metodológicos que a instituição prezarão no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Embora as dimensões estabelecidas por Reboredo (1995 apud AGUILAR, 1997) e os pressupostos delimitados por Veiga (1998) tenham sido concebidos de forma diversa, em essência eles são análogos e complementares. Uma vez que, para a

instituição reflexionar sobre os conhecimentos que deseja socializar e produzir, torna-se necessário que ela pondere sobre qual perfil de cidadão deseja formar. Do mesmo modo, para a instituição refletir sobre a sistematização do processo de ensino-aprendizagem é preciso que ela reflita sobre os conhecimentos que em coletivo ela deseja construir e/ou transformar.

### 1.3 O processo de elaboração do projeto político-pedagógico

No que concerne à elaboração do projeto político-pedagógico, Veiga (1996) e Bondioli (2004) destacam ela não deve ser confundida com outras práticas, de significado distinto, já difundidas na instituição educativa, nas quais após a sua elaboração, o documento é arquivado e encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas e de exigências legais.

Em consonância com as ponderações de Veiga (1996) e Bondioli (2004), Bussmann (1996) infere que não

[...] se trata meramente de elaborar um documento, mas fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorizado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos. (BUSSMANN, 1996, p.37).

Essa mesma autora dá seguimento a suas ponderações afirmando que, uma vez elaborado o projeto político-pedagógico “[...] sua existência não encerra o processo, nem acarreta resultado final. Ao contrário, sempre faz reiniciar a discussão no meio-termo entre o “envolvimento e a criatividade crítica”, “avaliação e aperfeiçoamento”.” (BUSSMANN, 1996, p.38):

Tão essencial quanto elaborar o projeto político-pedagógico é cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica, não como depósito estático de idéias ou pretexto corporativista de autodefesa contra críticas e divergências. (BUSSMANN, 1996, p.39).

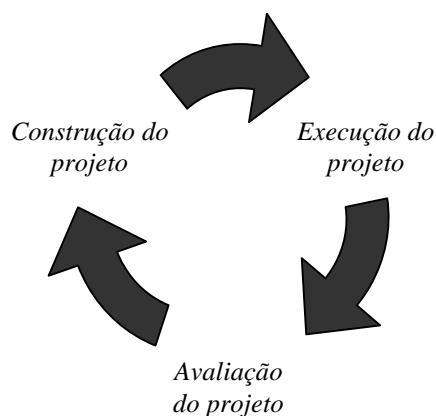
Posição semelhante à de Bussmann (1996) é defendida por Rossa (2000). Para ele, a elaboração do projeto político-pedagógico é uma forma de ressignificação da instituição educativa, sendo o documento final apenas um dos produtos do processo

de elaboração. Nessa perspectiva, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico se configura enquanto

[...] parte integrante do processo de construção do projeto e compreendida como responsabilidade coletiva. A avaliação interna e sistemática é essencial para definição, correção e aprimoramento dos rumos. É também por meio dela que toda a extensão do ato educativo, e não apenas a dimensão pedagógica, é considerada. (VEIGA, 1998, p.27).

Cultivar o projeto político-pedagógico enquanto fonte de inspiração requer, segundo Rossa (2000), a implantação e a consolidação de um processo permanente de planejamento, o qual “[...] exige ruptura, mas, também, continuidade, seqüência, interligação do antes, do durante e do depois, sucessão de estados ou mudanças.” (ROSSA, 2000, p.80).

Para facilitar a visualização dos atos do processo de planejamento do projeto político-pedagógico, propostos pelos autores acima referenciados, bem como para auxiliar a compreensão do relacionamento existente entre eles, apresenta-se o seguinte diagrama.



**Figura 1 - Processo de elaboração do projeto político-pedagógico**  
Fonte: Elaborado pela autora desta monografia



## 1.4 Projeto político-pedagógico e planejamento estratégico

As últimas décadas têm sido fortemente marcadas pela intensificação e ampliação das discussões acerca do planejamento em todos os âmbitos que compõem a sociedade: social, político e econômico. Como resultado, tem-se uma vasta e diversa produção de estudos e pesquisas dedicados à definição e à conceituação do ato de planejar, nos diferentes âmbitos sociais.

Não obstante as definições de planejamento encontradas na literatura serem de cunho diverso, por serem concebidas a partir de matrizes de análises distintas, pode-se afirmar que elas são análogas entre si na medida em que de uma forma ou de outra o planejamento aparece definido nestas produções como a previsão metódica, formalizada, sistematizada de ações a serem desencadeadas, realizadas mediante a intenção de alcance de determinados fins.

Martinez e Lahore (1978) entendem por planejamento o

[...] processo de previsão de necessidades e racionalização do emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação [...] da situação original. (MARTINEZ; LAHORE, 1978, p.11).

Segundo Gandin e Gandin (2003, p.38), o planejamento “[...] *é o processo de transformar idéias em ação*, ou seja, é o processo e intervir na realidade existente [...] transformando estruturas.” (grifo dos autores).

Para Vasconcellos (2006, p.35), “[...] planejar é **antecipar** mentalmente **uma ação a ser realizada** e **agir** de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal.” (grifo do autor).

Em decorrência da ampliação e da intensificação, nas últimas décadas, das discussões em torno do planejamento e da conseqüente produção de estudos e pesquisas relacionadas a esta temática, têm-se o surgimento de muitos modelos de planejamento. Gandin e Gandin (2003) e Rossa (2000) destacam que os tipos de planejamento mais recorrentes, atualmente, são: o participativo, o estratégico e o gerenciamento da qualidade total.

Gandin e Gandin (2003) asseveram que a discordância fundamental entre essas formas de planejamento é a de que há um planejamento diferente para instituições distintas. Para

[...] instituições que têm como primeiras finalidades o lucro, a produtividade, a competitividade e, no ápice, a sobrevivência, desenvolveram-se o gerenciamento da qualidade total e o planejamento estratégico e para as que têm como propósito mais importante a participação na construção da sociedade estruturou-se o planejamento participativo. (GANDIN; GANDIN, 2003, p.43-44).

Estes mesmos autores prosseguem afirmando que

[...] as ferramentas que gravitam ao redor do gerenciamento da qualidade total assumem com toda a força a idéia de que a finalidade do planejamento é *satisfazer o cliente*; para o planejamento estratégico [...] o propósito último é *firmar-se no mercado, melhor, produzir ambiente de lucro futuro e, portanto, de permanência*; o planejamento participativo *quer contribuir para a transformação da sociedade na linha da justiça social* [...]. (GANDIN; GANDIN, 2003, p.44, grifo dos autores).

Em consonância com as considerações efetuadas por Gandin e Gandin (2003), Veiga (2001) infere que pensar no projeto político-pedagógico sob a perspectiva do planejamento estratégico, considerado e denominado por esta autora de estratégico-empresarial, implica em conceber o “[...] projeto político-pedagógico inserido no contexto da reestruturação do capitalismo.” (VEIGA, 2001, p.48). E, assim, possuir como pressupostos: o pensamento separado da ação; o estratégico separado do

operacional; os pensadores separados dos concretizadores; os estrategistas separados das estratégias. Enquanto que pensar no projeto político-pedagógico sob o viés do planejamento participativo, considerado e denominado por esta mesma autora de emancipador, evolve “[...] superar a visão conservadora e extrapolar o centralismo burocrático [...]” (Veiga, 2001, p.55) e ter como meta: a unicidade entre a teoria e a prática; a ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; articulação da escola, família e da comunidade (VEIGA, 2001).

A fim de sintetizar e facilitar o entendimento sobre os significados do projeto político-pedagógico, sob o viés do planejamento estratégico e sob a lente do planejamento participativo, Veiga (2001) elaborou o quadro comparativo abaixo.

**Quadro 1 - Concepções do projeto de escola**  
**Fonte: VEIGA, 2001, p. 63-64**

ITENS DE ANÁLISE	ESTRATÉGICO-EMPRESARIAL	EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA
ESCOLA	<p>Bancária, cartorial e padronizada por ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mercoescola, submissa aos valores do mercado;</li> <li>• voltada para formar “clientes e consumidores”;</li> <li>• privatista;</li> <li>• excludente.</li> </ul>	<p>Emancipatória e cidadã por ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• estatal enquanto ao funcionamento;</li> <li>• democrática quanto à gestão;</li> <li>• pública quanto à destinação;</li> <li>• inclusiva.</li> </ul>
DESAFIO	<p>Garantir qualidade formal, a fim de aumentar o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz.</p>	<p>Garantir qualidade técnica e política para todos.</p>
PRESSUPOSTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pensamento separado da ação;</li> <li>• estratégia separa do operacional</li> <li>• os pensadores separados dos concretizadores;</li> <li>• os estrategistas separados das estratégias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unicidade da teoria e da prática;</li> <li>• ação consciente e organizada;</li> <li>• participação efetiva da comunidade escolar e trabalho coletivo;</li> <li>• articulação da escola, da família e da comunidade.</li> </ul>
GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• processo autoritário de tomada de decisões;</li> <li>• construída numa obrigação política vertical professores - direção - Estado;</li> <li>• baseada na separação, no tempo e na posição funcional dos professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• processo democrático para construir um caminho real de melhoria da qualidade do ensino;</li> <li>• construída numa “colaboração voluntária cidadão-cidadão fundadora de uma verdadeira federação de esforços participativos” (GOMES, 1996, p.102);</li> <li>• construída com base em um projeto coletivo gestado com a presença efetiva de outros protagonistas: alunos, família, professores, funcionários e demais forças sociais;</li> <li>• Autonomia construída, social e politicamente, pela interação dos diferentes protagonistas.</li> </ul>
CURRÍCULO E CONHECIMENTO	<p>Currículo homogêneo é uma estratégia para a padronização que consolida a exclusão.</p> <p>Conhecimento como um produto pronto e acabado, podendo ser transmitido e arquivado por meio da repetição e da memorização.</p>	<p>Currículo como instrumento de compreensão do mundo, de transformação social e de cunho político-pedagógico.</p> <p>Conhecimento como um processo de construção permanente; interdisciplinar e contextualizado; fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos.</p>
AVALIAÇÃO	<p>Visa aferir e controlar a qualidade por meio de instrumentos técnico-burocráticos e aplicados por grupos estratégicos articulados em diferentes níveis da esfera administrativa.</p>	<p>Visa à emancipação, voltada para a construção do sucesso escolar e a inclusão, como princípio e compromisso social.</p>

As inferências de Gandin e Gandin (2003) e Veiga (2001), no que concerne às distinções entre o planejamento estratégico e o planejamento participativo, se apresentam de forma reducionista, uma vez que tomam a parte pelo todo, isto é, baseiam-se na aplicação do planejamento estratégico no âmbito empresarial.

É importante ressaltar que esta ferramenta não surgiu na esfera empresarial. Matus (1996) assevera que a história do pensamento estratégico, tem sua origem na prática militar da guerra. Salienta-se a esse respeito que, antes das empresas tomarem o conhecimento do planejamento estratégico e começarem a utilizá-lo, para estruturarem-se e garantirem sua permanência e continuidade, ele foi amplamente utilizado por governos socialistas de países vizinhos ao nosso.

Estes governos adaptaram o planejamento estratégico, a partir da sua concepção original, com a finalidade de se sobreporem ao sistema político e econômico vigente na sociedade: o capitalismo. Dentre os governos que experimentaram o planejamento estratégico, destaca-se o governo de Salvador Allende, no Chile, em 1970. Conforme Custódio (2000?), foi este governo que trouxe à tona, pela primeira vez no âmbito governamental, a dimensão estratégica do planejamento através do seu ministro de planejamento Carlos Matus.

No Brasil, o planejamento estratégico acaba sendo diretamente associado ao âmbito empresarial, uma vez que a experiência brasileira com o socialismo foi nula. Conseqüentemente, o planejamento estratégico chegou ao Brasil por intermédio das empresas e, portanto, se consolidou como um modelo de planejamento concernente à esfera empresarial.

Em virtude disso, a sua utilização no âmbito educacional acaba sendo visualizada, por acadêmicos da área, a exemplo os supra citados, como inapropriada,

uma vez que, para eles, o seu emprego na esfera educacional transformaria a instituição educativa em uma empresa e os alunos e pais em clientes dessa empresa.

Desse modo, a articulação entre o processo de planejamento do projeto político-pedagógico e o planejamento estratégico não é encontrada recorrentemente na literatura, exceto, conforme foi destacado, em estudos dedicados à crítica da utilização dessa ferramenta no processo de planejamento do projeto político-pedagógico.

Os estudos de Materi e Bähler (1986) abordam essa articulação, porém propondo-a para o planejamento da instituição educativa e não para o processo de planejamento do projeto político-pedagógico. No entanto, suas reflexões podem ser consideradas para o projeto político-pedagógico, uma vez que, conforme se desatacou anteriormente, este documento não abrange reflexões unicamente de cunho pedagógico, mas, também, considerações sobre o planejamento da instituição educativa como um todo.

Além dos estudos de Materi e Bähler (1986), universidades públicas prestigiosas do estado de São Paulo, tais como, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) têm produzido pesquisas com relação a utilização do planejamento estratégico no âmbito educacional, visto que, desde os anos iniciais do século atual, elas o estão utilizando como ferramenta para administrar e gerir, de forma mais eficaz e eficiente, os seus serviços e recursos.

A humanidade, segundo Matus (1996), recorre à reflexão estratégica toda vez que almeja alcançar um objetivo, um fim. Para este autor, o pensamento estratégico

[...] raciocina por meio de sistemas *criativos* e *abertos* a muitas possibilidades nas quais os atores, ligados a visões subjetivas do mundo, lutam para mudar o resultado do jogo do qual participam. Nesse jogo, o mundo pode ser criado e conquistado, apesar das

restrições do passado e do presente. É um modo de pensar a *criação* do futuro [...]. (MATUS, 1996, p.11, grifo do autor).

Matus (1996) prossegue afirmando que

[...] a estratégia explora a construção do futuro. Surge de um problema comum do *jogo interativo* entre os homens: *avaliações situacionais* distintas sobre a realidade que os atores constroem a partir do papel particular que desempenham no jogo político, econômico e social, e da *leitura* que fazem da informação oferecida pela realidade, limitados pela visão que esse papel lhes confere. Cada ator tem um *posto de jogo e de observação* da realidade que lhe permite ver algumas coisas e lhe oculta outras. [...] Assim, o ator vê, observa e explica a partir de valores, ideologias e modelos teóricos muito particulares que estão pré-construídos na sua mente. [...] A explicação do ator não nos diz como *é* o mundo, mas como o ator o *vê*. (MATUS, 1999, p.11-12, grifo do autor).

Com base nessas assertivas, apreende-se que o planejamento estratégico relaciona-se com todos os contextos da sociedade - com o âmbito político, econômico e social - e resulta da intenção de um grupo de sujeitos em alcançar um objetivo. Considerando-se, em meio a essa intencionalidade, a forma singular de cada indivíduo conceber o mundo, uma vez que os diversos olhares perante a realidade contribuem para o estabelecimento mais eficaz dos meios a serem desenvolvidos a fim de se alcançar o propósito almejado. Na literatura não há um consenso sobre a conceituação do processo de planejamento estratégico, entretanto as definições encontradas são semelhantes entre si em essência.

Dentre as definições consultadas a proposta por Certo e Peter (1993) é a mais abrangente, conceituando a administração estratégica - da qual o planejamento estratégico é parte central - como um processo contínuo e interativo de reflexão, elaboração, implementação e consolidação de finalidades, princípios, valores, metas, objetivos e caminhos de ação de uma instituição, visando assegurar sua integração ao seu ambiente interno e externo.

No que tange às etapas envolvidas no processo de planejamento estratégico e suas respectivas ordens, não se encontra na literatura um consenso com relação a essa temática, entretanto, as proposições encontradas não se apresentam totalmente divergentes. O que se percebe nas obras levantadas e estudadas é uma mudança na ordem das etapas e/ou o acréscimo e/ou subtração de etapas no processo de planejamento estratégico.

As etapas básicas do processo de administração estratégica, segundo Certo e Peter (1993) são: execução de uma análise do ambiente; estabelecimento de uma diretriz organizacional; formulação de uma estratégia organizacional; implementação da estratégia organizacional e; exercício do controle estratégico.

Para Costa, E. (2002) o processo de gestão estratégica - cujo planejamento estratégico é parte essencial -, engloba as seguintes etapas: motivação; conceituação e definição (visão, missão, princípios e valores); análise do ambiente; formulação de estratégias e; implantação das estratégias.

De acordo com a Unicamp/CGU (2003), o processo de planejamento estratégico definido e adotado por esta instituição, desde 2002, - Planes - consiste na realização das seguintes etapas: preparação e organização (sensibilização); realização de oficinas ou reuniões ou workshop (discutir informações a respeito da missão, princípios e valores, do ambiente, da visão e das estratégias); elaboração do plano estratégico; implantação do plano estratégico e; controle e avaliação do plano estratégico.

Pode-se perceber que o processo de planejamento proposto e em implementação pela Unicamp/CGU (2003) consiste na adaptação das propostas de diversos autores, dentre eles, os supra citados. Sendo assim, a conceituação das



etapas do processo de planejamento estratégico que seguirá estará reportando-se ao processo de planejamento proposto e em implementação na Unicamp.

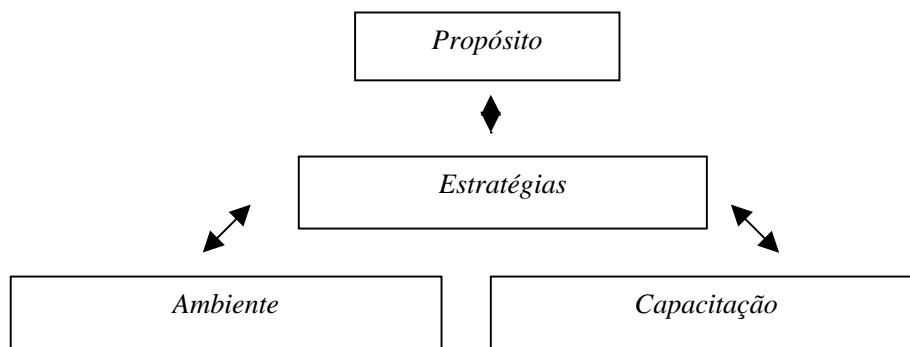
A primeira etapa do processo de planejamento proposto pela Unicamp/CGU (2003), a sensibilização, visa à apresentação dos principais pressupostos do planejamento estratégico e a apreciação de experiências de outras instituições públicas na implementação do planejamento estratégico.

A organização e a realização de oficinas e/ou workshop, segunda etapa proposta pela Unicamp/CGU (2003), tem por objetivo coletar e tratar informações referentes: à missão; aos princípios; aos valores; ao ambiente; à visão e; às estratégias da instituição.

A missão se configura enquanto uma declaração ampla da proposta para a qual, ou a razão pela qual a instituição existe (CERTO; PETER, 1993). Os princípios são pontos e tópicos que a instituição não está disposta a mudar, aconteça o que acontecer. Os valores são características, atributos, virtudes e qualidades da instituição. Para Costa, E. (2002), os princípios são, metaforicamente, os alicerces do prédio enquanto os valores são as paredes externas e internas do prédio “[...] ambos são importantes, mas em natureza e graus diferenciados.” (COSTA, E., 2002, p.39). A análise do ambiente “[...] é o processo de monitoração do ambiente organizacional para identificar riscos e oportunidades, tanto presentes como futuros, que possam influenciar a capacidade das organizações de atingir suas metas.” (CERTO; PETER, 1993, p.38). O ambiente organizacional é o conjunto de todos os fatores internos e externos à organização - que podem influenciar, de alguma forma, o cumprimento de seus objetivos e de suas metas (CERTO; PETER, 1993). A visão da instituição se caracteriza enquanto “[...] um modelo mental, claro, de um estado ou situação altamente desejável, de uma realidade futura possível.” (COSTA, E., 2002, p.35).

“Formular estratégias significa determinar cursos de ação.” (CERTO; PETER, 1993, p.111). Estratégias devem ser formuladas a partir de situações que atendam plenamente ao propósito - missão, visão, valores e princípios -, ao ambiente e à capacitação da organização para a construção do seu futuro (CERTO; PETER, 1993; COSTA, E., 2002).

De acordo com Costa, E. (2002), sinteticamente, o propósito - missão, princípios e valores e visão - responde à pergunta: “[...] *o que nós queremos ser?*”, o ambiente responde à questão: “[...] *o que nos é permitido fazer?*” e as estratégias respondem à pergunta: “[...] *o que é que nós vamos fazer?*” (COSTA, E., 2002, p.39, grifo do autor). Costa, E. (2002) afirma ainda que imbricado a estes elementos tem-se a capacitação que responde à pergunta: “[...] *o que nós sabemos fazer?*” (COSTA, E., 2002, p.39, grifo do autor). Esses elementos foram sistematizados por Costa, E. (2002) em um triângulo que ele denominou de “triângulo estratégico”. Segue uma adaptação do triângulo.



**Figura 2 - Triângulo estratégico**  
Fonte: Adaptado de COSTA, E., 2002, p.42

A partir da formulação das estratégias, a fim de viabilizá-las, a organização deve elaborar plano estratégico, terceira etapa do processo de planejamento estratégico proposto pela Unicamp/CGU (2003), que consiste na definição de objetivos e metas a serem atingidos ao longo do horizonte do planejamento e

estritamente relacionados à missão, à visão, aos valores e princípios e aos ambientes interno e externo da organização. Um plano estratégico completo deve conter planos de ação, no mínimo para as estratégias vitais para a organização. (COSTA, E., 2002).

Após a elaboração do plano, a organização deve efetuar, efetivamente, a sua implementação, quarta etapa do processo de planejamento estratégico proposto pela Unicamp/CGU (2003), bem como realizar o controle e a avaliação contínuos do plano, quinta e última etapa, de modo a estar mais apta, de fato, a atingir seus objetivos e suas metas (COSTA, E., 2002).

Materi e Bähler (1986) definem que o processo de planejamento da instituição educativa, em nível estratégico, abarca reflexões em torno dos seguintes aspectos: marco normativo axiológico global e marco normativo axiológico local; propósitos educacionais da instituição e; investigação da realidade.

No que concerne ao primeiro aspecto considerado por Materi e Bähler (1986), o marco normativo axiológico global, remete a reflexões sobre o âmbito legal nacional educacional, isto é, remete a reflexões de “[...] instrumentos legais de validade nacional que de forma centralizada regulam o sistema [...]” (Materi; Bähler, 1986, p.41, tradução nossa) e o marco normativo axiológico local reporta a reflexões em torno das características, das necessidades e das expectativas da comunidade que a instituição atende.

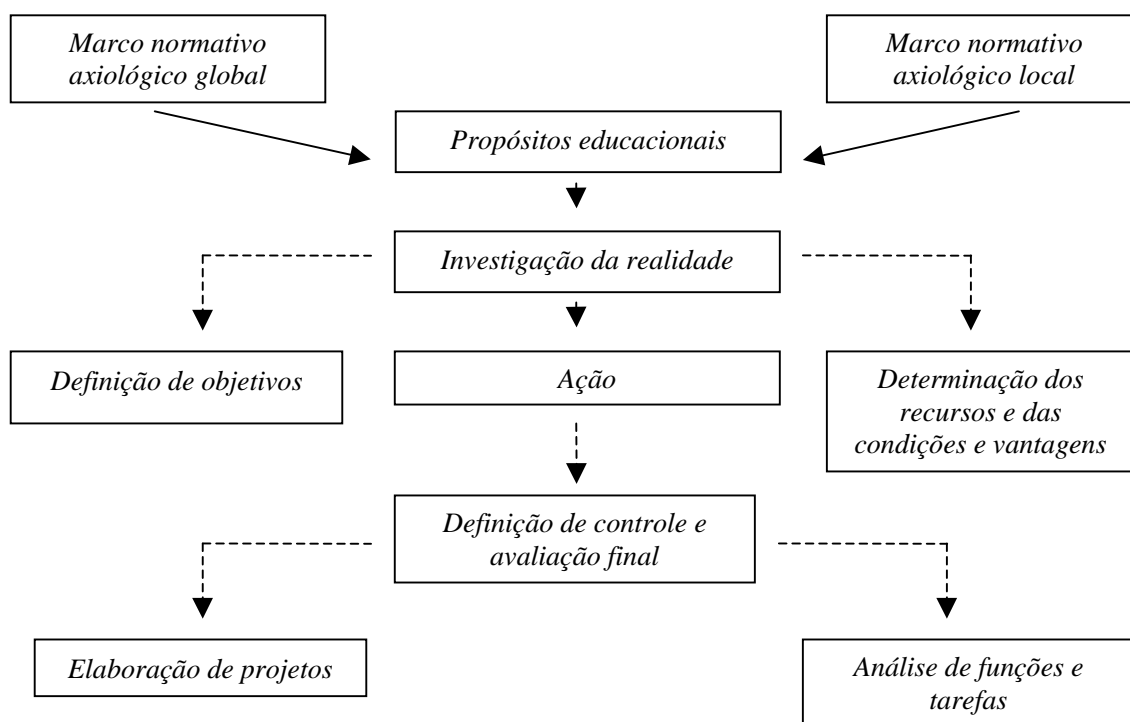
O segundo aspecto considerado por Materi e Bähler (1986), alude ao modelo teórico de sujeito que a escola pretende formar e orientar a prática pedagógica da instituição, ou seja, “[...] apresentarão aquilo que a escola pretende realizar com quem assiste a suas aulas.” (MATERI; BÄHLER, 1986, p.41, tradução nossa).

A investigação da realidade, terceiro e último aspecto sugerido por Materi e Bähler (1986), alude a reflexões acerca do

[...] grau de funcionalidade da instituição com referência as expectativas do ambiente; funcionalidade de elementos e de estrutura para alcançar os propósitos enunciados e atender as necessidades do educando; causas que ocasionam os problemas que aparecem em seus níveis de funcionalidade. (MATERI; BÄHLER, 1986, p.45, tradução nossa).

Segundo estas mesmas autoras, somente a partir da reflexão acerca dos aspectos acima arrolados é que a instituição educativa em seu coletivo terá condições de definir os objetivos da instituição e os projetos educativos a serem desenvolvidos com os educandos.

A fim de elucidar o processo de planejamento estratégico proposto por Materi e Bähler (1986) apresenta-se a seguir um fluxograma baseado no fluxograma original elaborado por estas autoras.



**Figura 3 - Modelo do processo de planejamento institucional em nível estratégico**  
Fonte: Adaptado de MATERI E BÄHLER, 1986, p.37 (tradução nossa)

Os aspectos definidos por Materi e Bähler (1986) no que diz respeito ao processo de planejamento da instituição, a nível estratégico, complementam os delimitados por Reboredo (1995 apud AGUILAR, 1997) e por Veiga (1998) no que concerne às reflexões que devem nortear o projeto político-pedagógico. Do modo análogo, as considerações apontadas por cada uma dessas autoras também são congruentes com os elementos destacados por Certo e Peter (1993), por Costa, E. (2002) e pela Unicamp/CGU (2003) no que se refere à elaboração do plano estratégico de uma instituição.

Isso posto, os aspectos mencionados dos estudos supra citados constituiram-se enquanto referencial de análise dos dados coletados nas entrevistas, bem como do projeto político-pedagógico da EMEI “Maria Célia Pereira”.

## **CAPÍTULO 2**

### **AS CONCEPÇÕES DAS EDUCADORAS DA EMEI “MARIA CÉLIA PEREIRA” ACERCA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, DO SEU PROCESSO DE PLANEJAMENTO E DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: ANALISANDO SEUS DEPOIMENTOS E O PROJETO DA INSTITUIÇÃO**

O projeto político-pedagógico é, de modo geral, entendido pelas educadoras<sup>9</sup> da EMEI “Maria Célia Pereira” como um documento que expressa a definição do conteúdo pedagógico que cada professora trabalhará em sala de aula ao longo do ano letivo. Este documento seria, para elas, um agrupamento do planejamento de trabalho de cada professora da instituição, para o ano em questão, direcionando o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelas professoras.

Apenas as gestoras<sup>10</sup> o compreendem como um documento que exprime, também, o movimento da instituição, a sua história e a sua referência, isto é, como um documento que apresenta reflexões transcendentais às paredes da sala de aula, que abarca questões além da compilação dos planejamentos pedagógicos para fins

---

<sup>9</sup>Este termo refere-se às professoras, à coordenadora pedagógica e à diretora.

<sup>10</sup>Este vocábulo refere-se à diretora e à coordenadora pedagógica. Optou-se por discriminar de modo diferente os depoimentos das professoras e o da diretora e da coordenadora pedagógica em virtude delas apresentarem concepções distintas sobre o projeto político-pedagógico por ocuparem cargos distintos na instituição.

avaliativos da prefeitura ou do próprio corpo docente e discente do trabalho pedagógico realizado ou em andamento na instituição.

*O PPP<sup>11</sup> é o projeto pedagógico de toda a escola. [...] O PPP é a intenção que nós temos de lidar com o nosso conteúdo no decorrer do ano. Sendo o projeto em si o conjunto dos planejamentos de sala. (PROFESSORA A<sup>12</sup>).*

*É um trabalho construído ao longo de uma avaliação de um ano anterior para termos propostas para o ano seguinte, mas tendo uma base teórica que não muda. Muda dependendo de uma conversa que uma coordenadora tiver conosco, de uma reflexão, de uma necessidade de mudança metodológica [...]. (PROFESSORA B).*

*O PPP é o eixo do trabalho. É onde são organizadas as idéias, os objetivos, onde nós fazemos a proposta de trabalho naquele ano. (PROFESSORA C).*

*O PPP é a proposta pedagógica da unidade. [...] é um documento que expressa o movimento da unidade, a história da unidade. (GESTORA A).*

*É um instrumento de trabalho porque ele vai nos nortear durante o ano. [...] ele vai nos direcionar. Além disso, ele é um documento de referência da escola. (GESTORA B).*

A concepção expressa pela maioria das educadoras se apresenta de forma restrita perante as reflexões anteriormente destacadas neste trabalho. Para os teóricos da área, o projeto político-pedagógico não se resume a um documento de dimensão pedagógica, nem a um conjunto isolado de planos, projetos e planejamentos pedagógicos a serem desenvolvidos na instituição ao longo do ano, mas sim reflete a realidade da instituição, considerando-se o contexto local e nacional em que ela está inserida, a sua história, os seus valores e seus princípios e os conhecimentos que almeja para a formação do cidadão.

---

<sup>11</sup>Algumas educadoras se reportaram em seus depoimentos ao projeto político-pedagógico pela abreviatura PPP (projeto político-pedagógico) e pela abreviatura PP (projeto pedagógico e/ou proposta pedagógica).

<sup>12</sup>Na tentativa de preservar a identidade das educadoras seus nomes verdadeiros foram substituídos por suas respectivas funções, sendo no caso da coordenadora pedagógica e da diretora substituídos pela função maior: gestora.

O entendimento restrito do projeto político-pedagógico acarreta a dificuldade de visualização da real importância que este documento representa para a instituição educativa. Ele acaba sendo visto como

*[...] um papel burocrático [...] exigido pela prefeitura, [...] necessário, mas uma coisa burocrática que fica arquivada.*  
(PROFESSORA B).

E não como um instrumento que possibilita a instituição refletir sobre o que está por detrás do trabalho pedagógico que ela preconiza: as finalidades, os objetivos, os valores, os princípios e os pressupostos teóricos que subsidiam a sua prática pedagógica.

A ausência de uma visão mais ampla por parte da maioria das educadoras talvez seja decorrente da seguinte situação relatada pela GESTORA A:

*[...] as profissionais lêem muito pouco. Estamos tentando incentivar a leitura [...] entre as profissionais porque elas lêem muito pouco. Nós fizemos uma pesquisa dos livros que elas lêem e são livros de auto-ajuda, que falam de educação de filhos que são importantes, mas que não ajudam muito no trabalho pedagógico. [...] Elas querem a prática, “o que eu faço com a criança lá”. Como se fosse só a prática que pudesse ajudar no trabalho [...]. Se não tiver uma teoria por detrás se trabalha uma atividade sem saber o quê se quer com essa atividade, sem saber também se está alcançando com a criança o que se propõe a alcançar.*  
(GESTORA A).

No entanto, no decorrer do relato da GESTORA A, nota-se que não há, pelo menos por uma parte da gestão da instituição, um incentivo à leitura de bibliografias referentes ao projeto político-pedagógico entre as professoras:

*É uma bibliografia de apoio do profissional que está na orientação. Que elas têm acesso só na hora da proposta do PP, às vezes até de uma forma diferente [...]. Então, elas vêm através das [...] propostas.* (GESTORA A).



Pelas inferências supra citadas da GESTORA A evidencia-se contradições em suas ponderações: ao mesmo tempo em que ela afirma que as profissionais da instituição lêem uma pequena quantidade de obras relacionadas à sua profissão, ela acredita que a leitura de obras referentes à temática do projeto político-pedagógico é da alçada da profissional da coordenação. Com base nesta consideração, pode-se concluir que, para essa gestora, as professoras deveriam ler obras relacionadas tão somente à prática pedagógica.

A ponderação realizada pela GESTORA A, no que concerne à leitura de bibliografias de projeto político-pedagógico, acaba transmitindo a impressão, mesmo que possa não ser real sua intenção, de que esta gestora concebe o conhecimento a ser buscado e apropriado pela profissional atrelado à função e/ou ao cargo que exerce na instituição. Quanto a este aspecto, salienta-se a importância das professoras lerem obras que tenham como objeto de estudo o projeto político-pedagógico, a fim de enriquecerem suas práticas e aprimorarem suas contribuições nas discussões sobre o projeto político-pedagógico, visto que terão o conhecimento da imbricação existente entre as reflexões sobre o projeto político-pedagógico e suas práticas e, conseqüentemente, terão mais propriedade para elaborá-lo, implementá-lo e avaliá-lo.

Ainda que a maioria das educadoras conceba o projeto político-pedagógico como um documento referente, sobretudo, ao registro da prática pedagógica realizada na instituição, grande parte delas mencionou que o projeto deve conter reflexões acerca da caracterização, do objetivo e da proposta da instituição; da sua infra-estrutura, do tipo de “clientela” que atende; das ações; da história dos profissionais; do que valoriza e; da metodologia por ela adotada, abarcando assim

boa parte dos aspectos definidos por Materi e Bähler (1986), Reboredo (1995 apud AGUILAR, 1997) e Veiga (1996).

*[...] os conteúdos básicos da educação infantil e alguns temas principais. (PROFESSORA A).*

*Ele tem que ter os objetivos que a escola propõe para atender as crianças. [...] A metodologia, as propostas para o ano seguinte, a infra-estrutura da nossa escola. (PROFESSORA B).*

*Prioritariamente, nós temos que conhecer as crianças, que tipo de clientela nós temos. [...] temos que deixar bem claro os objetivos, [...] os meios que nós vamos lançar mão para atingir esses objetivos. E outro ponto que eu acho importante é definirmos como isso vai ser avaliado. Então [...] o objetivo, os elementos que nós precisamos pra alcançar os objetivos, nossa metodologia e a avaliação do que foi proposto. (PROFESSORA C).*

*O projeto deve conter a organização da unidade, a proposta da unidade, ações tendo em vista uma avaliação de professoras e de pais, o plano anual das professoras, a história dos profissionais aqui dentro, a história do pedagógico e a história da unidade. (GESTORA A).*

*Ele tem que ter todas as informações da escola. Ele tem que esclarecer um pouco sobre como é a nossa escola, o que ela preza, o trabalho das professoras [...] No PPP, para mim, tem que ter todos os planejamentos [...]. Tem que ter também qual é a postura da escola, além daquelas informações básicas que são número de salas, número de professores, horários [...]. Também têm que ser apontadas as dificuldades [...]. (GESTORA B).*

Contrapondo esses relatos com o documento escrito, pôde-se perceber que não obstante estarem presentes no projeto político-pedagógico da EMEI alguns dos aspectos apontados pelas educadoras, o projeto manifesta a idéia de um documento referente, sobretudo, ao registro dos planejamentos individuais das professoras, assim como dos projetos elaborados e desenvolvidos coletivamente por elas. Das suas 68 páginas 32 referem-se aos planejamentos e projetos a serem desenvolvidos na instituição ao longo do ano, sendo cinco delas referentes ao resumo dos temas dos projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano e as 27 restantes são relativas à compilação dos planejamentos e projetos tal como as professoras o elaboraram.

Aventa-se para a vigência da discrepância parcial entre a fala das educadoras e o documento escrito a hipótese de que o contato com bibliografias de projeto político-pedagógico, através das propostas da gestão, nos momentos em que ocorrem as discussões acerca desse documento, seja suficiente para as professoras fazerem algumas inferências apropriadas sobre determinados aspectos acerca do projeto político-pedagógico, mas não para elaborá-lo de modo apropriado. Em outros termos, acredita-se que os conhecimentos compartilhados nos momentos de discussão do projeto político-pedagógico não sejam suficientes para as professoras fazerem a transposição para o ato da elaboração do projeto político-pedagógico.

O projeto político-pedagógico da EMEI “Maria Célia” contempla seis dos aspectos apontados pelas educadoras - alguns analisados de modo superficial e outros de forma minuciosa - sendo eles: infra-estrutura da instituição; história da instituição; caracterização da comunidade - da “clientela” - atendida pela instituição; objetivos educacionais da instituição; plano anual ou planejamentos das professoras e; avaliação do que foi proposto - neste tópico aparecem, como um indicador da avaliação, algumas propostas das professoras e dos pais realizadas em 2004 para o ano de 2005.

No que concerne ao primeiro aspecto, à infra-estrutura, encontra-se registrado no projeto político-pedagógico da EMEI:

Utilização do espaço físico:

Sala	Classe	Metragem
1	D	42,75 m <sup>2</sup>
2	G	37,50 m <sup>2</sup>
3	A	37,50 m <sup>2</sup>
4	C	37,50 m <sup>2</sup>
5	B	37,50 m <sup>2</sup>
6	F	37,50 m <sup>2</sup>
7	E	37,50 m <sup>2</sup>
8	H	42,75 m <sup>2</sup>

As salas são pouco ventiladas, pois possuem quatro janelas pequenas que não permitem a circulação do ar. Nas janelas as cortinas de tecido amenizam o efeito dos raios solares e os ventiladores o do calor. Para a iluminação, temos lâmpadas fluorescentes. Todas as salas estão com paredes muito sujas necessitando de uma nova pintura.

Para realizar o trabalho pedagógico, as professoras contam com uma lousa; duas estantes na altura das crianças, onde ficam brinquedos, jogos e outros materiais; um armário de aço, com duas portas, para guardar o aparelho de som e materiais pedagógicos; uma pia com duas torneiras que ajudam no momento das atividades de artes, pois as crianças podem lavar as mãos e pincéis; um cabide para as mochilas; uma mesa do professor com duas cadeiras que favorecem o trabalho de registro do professor e do estagiário. Vinte e cinco colchões que ficam empilhados em um dos cantos das salas para serem usados no momento do sono. É apontada como dificuldade a manutenção de cantos de atividades fixos, pois todos os dias a organização precisa ser modificada para dar lugar aos colchões. Os professores organizam o espaço de acordo com a proposta de trabalho, tendo:

#### Maternal G

Nas paredes encontramos: varal com alfabeto e números; varal para exposição dos trabalhos das crianças; painel dos aniversariantes, da chamada e ajudante do dia; calendário. Em uma estante da altura das crianças estão os potes com jogos.

#### Maternal H

Nas paredes encontramos: painel de metal para novidades; quadro de madeira com os nomes das crianças; quadro dos aniversariantes e ajudantes do dia em EVA; números temáticos. Um cenário mutante ocupa um dos cantos e um cavalete organiza/incentiva o trabalho com as músicas, poesias e outros textos. Duas prateleiras da altura das crianças disponibilizam jogos, materiais para pinturas e cadernos.

#### Infantil D

Nas paredes encontramos: varal com o alfabeto e números; varal para exposição dos trabalhos das crianças; painel dos aniversariantes; da chamada e ajudante do dia. Em uma estante da altura das crianças estão os potes com os jogos. No chão temos tapete com almofadas.

#### Pré A

Nas paredes encontramos: varal com alfabeto e números; varal para exposição dos trabalhos das crianças; mural permanente. Em uma estante de aço estão brinquedos diversos. Em uma estante de madeira estão os materiais de pintura e outros.

#### Pré B

Nas paredes encontramos: varal com alfabeto e números; varal para exposição dos trabalhos das crianças; painel dos aniversariantes, da chamada e ajudante do dia, calendário. Em uma

estante de aço (2m de altura) estão os potes com jogos. Em uma estante de madeira estão os materiais de pintura e outros.

#### Pré C

Nas paredes encontramos: varal com alfabeto e números; varal para exposição dos trabalhos das crianças; alfabetário de tecido; painel para chamada; painel de cortiça para calendário e resumo das atividades propostas. Em uma estante de aço estão brinquedos diversos. Em duas estantes de madeira, da altura das crianças, estão os materiais.

#### Brinquedoteca

Está organizada em cantos - canto do supermercado, da fantasia, da casinha, dos jogos, da música, do consultório, da lanchonete.

#### Biblioteca

Na biblioteca temos nove prateleiras com livros, um tapete para contação de histórias, uma TV e um vídeo, um cabide de fantasias, marionetes e fantoches, uma mesa redonda com dez cadeiras para a criança apreciar a leitura.

#### Sala de Reuniões e de Vídeo

Contamos com uma divisória separando sala de vídeo e de reuniões. Na parte de vídeo temos um tapete e várias prateleiras; na de reuniões uma mesa retangular com cadeiras para adulto, armário para papéis e um armário de aço para materiais. (p.2-3).

Do exposto, percebe-se que as educadoras discorreram de forma minuciosa sobre a infra-estrutura dos espaços da EMEI, inclusive apontando inicialmente algumas críticas relacionadas à arquitetura e à conservação do prédio em que a instituição educativa encontra-se instalada. Sublinha-se a esse respeito, mesmo não sendo o objetivo do presente trabalho discutir sobre o espaço da instituição educativa, que o prédio cedido pela Unicamp para a instalação da EMEI não é adequado para os fins que ele atende, uma vez que ele é similar à maioria dos prédios dos institutos e das faculdades da universidade, ou seja, ele não foi idealizado tendo em vista que seria destinado a uma instituição de educação que atenderia crianças em idade pré-escolar - 4 a 6 anos - e, por isso, requereria ambientes amplos e arejados para desenvolver-se seu trabalho pedagógico, que é bem diverso daquele desenvolvido com os alunos de uma instituição de ensino superior.

Apesar das educadoras terem descrito minuciosamente a infra-estrutura da EMEI, salienta-se a ausência de ponderações acerca dos banheiros, do refeitório, do parque e das salas destinadas à recepção e à direção/coordenação na descrição e análise do espaço físico. Nota-se que houve uma priorização na descrição de espaços em que o trabalho pedagógico se realiza efetivamente: salas de aula, biblioteca e brinquedoteca. Contudo, os demais espaços, apesar de serem igualmente importantes, uma vez que compõem, do mesmo modo que os referenciados, o leque de espaços em que o trabalho pedagógico acontece, não foram descritos e analisados pelas educadoras.

Com relação à história da instituição encontra-se no documento:

#### História da EMEI:

Resultante da união de pais, mães, funcionários da UNICAMP e do Sindicato dos Trabalhadores da Universidade, em 15 de setembro de 1987 foi assinado um convênio, por tempo indeterminado, entre PREFEITURA e UNICAMP para implantação de uma pré-escola no CAMPUS DA UNIVERSIDADE. Esta escola atenderia filhos de servidores da UNICAMP bem como do excedente da demanda das pré-escolas Municipais da Região de Barão Geraldo.

Após a assinatura do Convênio, a UNICAMP ficou responsável por ceder um prédio para o atendimento das crianças de 4 a 6 anos e pelo fornecimento de refeições às crianças usuárias da pré-escola. À Prefeitura Municipal de Campinas coube prover os recursos humanos e equipamentos necessários ao funcionamento adequado da pré-escola.

Até maio de 2003 a EMEI funcionou sem uma denominação, ou seja, todos a reconheciam como EMEI “Convênio UNICAMP/PREFEITURA”. Em 12 de maio de 2003 um projeto de Lei nº 11544 foi denominada de EMEI “Maria Célia Pereira” a Escola Municipal de Educação Infantil “Convênio UNICAMP/PREFEITURA”.

#### Quem foi Maria Célia Pereira?

Maria Célia Pereira nasceu em uma fazenda na cidade de Pindorama, São Paulo, em 20 de agosto de 1948. Formou-se em Magistério na cidade de Campinas. Em 1967, formou-se em Direito pela PUC. Teve ampla e relevante atuação na advocacia, mas seu destaque profissional foi como pedagoga. Além do papel preponderante que exerceu na política de Educação Infantil em nossa cidade, foi grande defensora dos profissionais de educação nos seus direitos, na constituição de nosso Estatuto e da carreira do

Magistério. Celinha fez carreira na rede Municipal de Educação de Campinas tendo participado na fundação da EMEI. Na ocasião do convênio, ela não poupou esforços para romper as barreiras e dificuldades que se interpuseram àquela época. Foi grande batalhadora na construção do ideal da Creche como espaço fundamentalmente educativo e da Educação Infantil como alicerce de uma escolarização sólida, inclusiva e acessível a todas as crianças. Com apenas 50 anos de idade veio a falecer em 17 de fevereiro de 1998. (p.5).

As educadoras da EMEI “Maria Célia Pereira” resgataram e transcreveram no projeto político-pedagógico pontos importantes acerca da história da instituição, tendo até mesmo a preocupação de apontar a biografia sumária de Maria Célia Pereira. Contudo, elas poderiam ter aprofundado esse resgate histórico, incluindo aspectos referentes ao passado próximo e ao presente da instituição, a fim de projetarem seu futuro e de elaborarem um projeto político-pedagógico que retrate e reflita a trajetória da instituição, tal como sugere Reboredo (1995 apud AGUILAR, 1997). A importância de ponderar sobre este aspecto se insere no valor que a análise e a descrição da história da instituição acarretam na efetivação dos seus objetivos, dos seus propósitos, bem como no entendimento dos problemas funcionais enfrentados pela instituição.

Referente à comunidade que a EMEI atende consta no seu projeto político-pedagógico:

Por atender a filhos de funcionários e alunos da UNICAMP, bem como, em havendo vagas, a crianças moradoras de Barão Geraldo, a clientela da EMEI é bastante diversificada. Trata-se de moradores de diferentes regiões da cidade e, por vezes, de outros estados (filhos de alunos que moram na cidade apenas durante o tempo em que estão estudando na universidade). Portanto, os alunos são de culturas muito distintas. Além disso, o nível econômico também é bastante variado. Há tanto alunos cuja a renda familiar é de um salário mínimo, como alunos cuja renda familiar ultrapassa 15 salários mínimos. A renda familiar média é por volta de sete salários mínimos. (p.6).

Observa-se que a análise da comunidade que a instituição atende foi realizada com bastante propriedade. A partir deste diagnóstico as educadoras da EMEI têm condições de delinear os conhecimentos que desejam construir e socializar coletivamente com as crianças que a instituição atende, tal como propõe Veiga (1998) ao discorrer sobre o pressuposto por ela definido e denominado de epistemológico e Reboredo (1995 apud AGUILAR, 1997) ao dissertar sobre a dimensão por ela considerada e nomeada de processo de conhecimento. A partir do (re)conhecimento da comunidade que atende as educadoras têm, ainda, a possibilidade de traçarem, de modo mais adequado, os princípios que prezarão para a formação do cidadão, como sugere Veiga (1998) quando discursa sobre o que definiu como pressuposto filosófico-sociológico e Reboredo (1995 apud AGUILAR, 1997) quando transcorre sobre a dimensão por ela estabelecida e nomeada de ética-valorativa.

No que concerne aos objetivos encontram-se explicitados no documento os seguintes objetivos:

Objetivos educacionais da unidade:

- Propiciar situações e condições para o crescimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social;
- Garantir à criança o direito de reconstruir e construir conhecimentos através do brincar;
- Promover a vivência de valores no cotidiano escolar e fora dele;
- Oferecer educação de qualidade;
- Promover a integração Família e Escola;
- Propiciar a socialização do educando;
- Educar e cuidar;
- Respeitar as diferenças étnicas, culturais e religiosas. (p.9).

Os objetivos da instituição foram definidos pelas educadoras de forma clara e explícita. Entretanto, conforme se apontará mais adiante, a maioria dos que foram definidos não se configura enquanto objetivos, mas sim o que Certo e Peter (1993), Costa, E. (2002) e Unicamp/CGU (2003) denominaram de princípios e valores da



instituição, Reboredo (1995 apud AGUILAR, 1997) de dimensão ética-valorativa e Veiga (1998) de pressuposto filosófico-sociológico. Segundo os apontamentos de Certo e Peter (1993), Costa, E. (2002) e Unicamp/CGU (2003), pode-se ainda considerar que um dos objetivos da instituição seria na verdade equivalente a sua missão e outro uma parte dessa missão.

Este fato coaduna com a inferência da GESTORA B de que alguns aspectos no projeto político-pedagógico da EMEI

*[...] podem não estar explicitados, mas conseguimos deduzir algumas coisas. (GESTORA B).*

Salienta-se a este respeito que o projeto político-pedagógico tem que ser um documento claro e preciso, sem informações implícitas, uma vez que ele se configura como norteador do trabalho pedagógico a ser realizado na instituição e, por isso, precisa conter reflexões exatas dos objetivos, dos princípios, dos valores e da missão da instituição. Se estas informações não estiverem claras para todos da instituição, eles não estarão cumprindo com eficácia seu papel no direcionamento das atividades e as educadoras não saberão com clareza que caminhos deverão trilhar.

A não explicitação desses elementos no projeto da EMEI conota, ainda que possa não ser, a idéia de que as educadoras não possuem um conhecimento preciso dos elementos supra citados, uma vez que listaram como objetivos da instituição elementos que não se configuram como tal. A indefinição desses elementos pode resultar na elaboração de propostas de trabalho desconexas do que se espera verdadeiramente para a instituição, o que, por sua vez, pode afetar negativamente a confiabilidade e reputação da instituição perante a comunidade que atende.

No que se refere aos planejamentos e projetos a serem desenvolvidos na instituição percebeu-se que o projeto da EMEI “Maria Célia Pereira”, conforme já se

destacou anteriormente, enfatiza bastante essa questão. Contudo, notou-se que, os planejamentos e projetos constantes no documento não apresentam um embasamento epistemológico, nem mencionam o conhecimento que as educadoras em seu coletivo desejam construir com as crianças que a instituição atende, como sugere Veiga (1998) quando se refere ao pressuposto epistemológico, Reboredo (1995 apud AGUILAR, 1997) no momento em que discorre sobre a dimensão do processo de conhecimento e Materi e Bähler (1986) quando se reporta aos propósitos educacionais da instituição.

Notou-se que os planejamentos retratam apenas os temas, noções e/ou conteúdos que serão desenvolvidos por área de conhecimento, como a exemplo do definido para matemática: classes, séries, noções de número, noções espaciais e os projetos apresentam as ações a serem realizadas, o cronograma de atividades e as professoras responsáveis pelo andamento de cada deles. A constatação da ausência de uma fundamentação teórica nos projetos e planejamentos registrados no projeto contraria a inferência da PROFESSORA B, apontada anteriormente, de que o projeto político-pedagógico da instituição é construído em cima de uma base teórica.

Observou-se, ainda, que enquanto apenas um dos planejamentos traz os objetivos aspirados com o seu desenvolvimento, quatro dos sete projetos apresentados no documento apresentam os objetivos almejados. Salienta-se a este respeito que, embora haja a definição dos objetivos na maioria dos projetos e em um planejamento, não se consegue compreender o porquê são almejados esses objetivos, assim como não se entende o quê ocasionou a escolha dos temas e/ou conteúdos a serem trabalhados tanto nos planejamentos como nos projetos em virtude deles não apresentarem um embasamento epistemológico<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup>Não se transcreveu nenhum planejamento e projeto para ilustrar este aspecto uma vez que através deles poder-se-ia identificar os sujeitos participantes da pesquisa e outros que trabalham na instituição.

Sublinha-se ainda, no tocante ao embasamento teórico para a elaboração dos projetos e dos planejamentos, a necessidade de uma maior atenção das educadoras frente a essa questão, a fim de que as propostas de trabalho pedagógico realizadas pelas professoras sejam resultantes de uma fundamentação teórica e, assim, apresentem um propósito consistente, visto que a ausência de reflexões acerca do conhecimento que as educadoras em seu coletivo desejam construir com as crianças que a EMEI atende acaba ocasionando a vigência de situações, tais como as relatadas, pela PROFESSORA C e pela GESTORA A:

*[...] se você fizesse um estágio em todas as salas eu não sei se você conseguiria entender qual é o objetivo da escola como um todo.* (PROFESSORA C).

*[...] algumas atividades sem muito sentido, [...] falta de intencionalidade de trabalho.* (GESTORA A).

Concernente ao sexto e último aspecto - à avaliação - constam no projeto político-pedagógico da EMEI “Maria Célia Pereira” 19 páginas destinadas a este aspecto. A avaliação retratada no projeto encontra-se estruturada da seguinte forma: (i) a avaliação coletiva das professoras, da diretora e da coordenadora pedagógica relativa aos planejamentos, aos projetos e ao projeto político-pedagógico do ano anterior, isto é, de 2004; (ii) a avaliação das professoras acerca de cada projeto coletivo, são ao todo três, desenvolvido na instituição em torno dos seguintes aspectos: participação/envolvimento das crianças; integração das professoras coordenadoras com as colegas de trabalho visando à implementação das ações do projeto; pertinência ao contexto do PP<sup>14</sup>; envolvimento das professoras do projeto e; contribuição do projeto ao trabalho efetivo em sala de aula; (iii) a avaliação das professoras acerca das ações encaminhadas em cada projeto e; (iv) a avaliação dos

---

<sup>14</sup>Esta sigla refere-se a projeto pedagógico e/ou proposta pedagógica.

pais sobre: o atendimento à comunidade pela direção e orientadora pedagógica; a organização da escola; reunião de pais e projetos coletivos realizados na instituição (projeto de educação ambiental, projeto de orientação sexual e projeto biblioteca)<sup>15</sup>.

Disso apreende-se que as educadoras têm uma preocupação especial com a avaliação dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos em sala ao longo do ano, ratificando, mais uma vez, a concepção acerca do projeto político-pedagógico que se percebeu ser expressa pela maioria das educadoras: um documento que abarca, sobretudo, reflexões concernentes ao conteúdo pedagógico que cada professora trabalhará ao longo do ano. Apenas na avaliação dos pais foram considerados aspectos outros.

Ressalta-se a necessidade do estabelecimento de um número maior de indicadores para a avaliação a ser realizada pelas professoras, pela coordenadora e pela diretora, uma vez que avaliar o trabalho pedagógico de uma instituição é equivalente a avaliá-la como um todo, ou seja, é avaliar a sua infra-estrutura, os materiais e verbas disponíveis, o atendimento aos pais e às crianças, a periodicidade e a condução das reuniões pedagógicas das professoras entre si, das professoras com a coordenação e direção, das professoras com os pais, da coordenação e da direção com os pais, da coordenação e da direção entre si, dentre outros. A avaliação efetuada com os pais também demanda um acréscimo de indicadores. Relativo a este ponto destaca-se: o atendimento das crianças, o cuidado e a educação destinados a elas, a infra-estrutura da instituição, a disposição das classes, a alimentação oferecida, dentre outros. Destaca-se, também, a falta de realização de avaliações sistematizadas, tais como a das professoras e dos pais, com a diretora, a coordenadora e os funcionários da EMEI.

---

<sup>15</sup>Não se transcreveu dados referentes à avaliação, sob a mesma justificativa do anterior.

É digno de consideração que existem outras questões referentes à avaliação importantes de serem apontadas e analisadas, que serão exploradas mais adiante, quando for abordado o processo de elaboração do projeto político-pedagógico, uma vez que a avaliação se configura enquanto uma das etapas deste processo.

Relativo aos aspectos que foram arrolados pelas educadoras, mas que não se encontram mencionados no projeto da EMEI, destaca-se o referente ao que a instituição preza, isto é, a postura da instituição, citada pela GESTORA B. Este aspecto se relaciona com outros que não foram transcritos no documento de forma expressa, mas sim, como já destacado, se encontram contemplados implicitamente nos objetivos definidos pela EMEI “Maria Célia Pereira”. Reporta-se aqui aos valores e princípios que a instituição prezar, tal como propõem Materi e Bähler (1986), Reboredo (1995 apud AGUILAR, 1997), Veiga (1996), Certo e Peter (1993), Costa, E. (2002) e Unicamp/CGU (2003), bem como com à missão da instituição, tal como sugerem Certo e Peter (1993), Costa, E. (2002) e Unicamp/CGU (2003). Segue a correlação, que se considera conceitualmente mais correta, entre os objetivos listados pela instituição educativa e esses elementos:

- Propiciar situações e condições para o crescimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social - **missão**.
  - Garantir à criança o direito de reconstruir e construir conhecimentos através do brincar - **princípio**.
  - Promover a vivência de valores no cotidiano escolar e fora dele - **princípio**.
  - Oferecer educação de qualidade - **objetivo**.
  - Promover a integração Família e Escola - **objetivo**.
  - Propiciar a socialização do educando - **princípio**.
  - Educar e cuidar - **parte da missão**.
  - Respeitar as diferenças étnicas, culturais e religiosas - **valor**.
- (p.9).

No que tange ao processo de planejamento do projeto político-pedagógico, em seus relatos, as educadoras ressaltaram a importância da participação de todos os

sujeitos da instituição ou de pelo menos representantes de cada setor educativo na elaboração do documento. A PROFESSORA C e a GESTORA B destacaram também a relevância da participação dos pais. Foi ainda ressaltado pela PROFESSORA C que em se tratando de uma EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental - seria importante contar com a participação dos alunos.

*É importante que todo mundo esteja presente, porque, por exemplo, nós vamos dar uma aula de culinária [...] para você dar uma aula de culinária você depende da cozinha, você depende da limpeza, você depende de todos os elementos da escola e para isso [...] tem que planejar junto [...] o que a gente vai fazer depende de toda a escola. Por isso é que importante que todo mundo participe da elaboração [...]. (PROFESSORA A).*

*[...] teria que ter as pessoas da cozinha porque elas estão envolvidas diretamente, nós estamos com elas no café da manhã, no almoço, no lanche. Deve estar envolvido, também, o pessoal da limpeza, teríamos que ouvir se eles estão sentindo dificuldade na limpeza das salas, na limpeza dos banheiros, na limpeza das rampas. Então eu acho que um PPP teria que estar todo mundo junto ou pelo menos um representante de cada setor. [...] tem que ouvir todos que estão dentro da escola [...]. (PROFESSORA B).*

*[...] deve estar envolvida toda a comunidade escolar, se fosse possível [...] até ter antes da elaboração uma conversa com os pais sobre interesses. [...] se eu estivesse falando de uma EMEF, os alunos deveriam participar também [...]. (PROFESSORA C).*

*Todo mundo tem que estar envolvido [...]. (GESTORA A).*

*São todos da escola. [...] os pais, ao menos por escrito [...] Não dá para pensarmos na escola somente com a nossa visão. (GESTORA B).*

As concepções das educadoras no que concerne à participação de todos os sujeitos da instituição educativa na elaboração do projeto político-pedagógico, corroboram com as reflexões de Veiga (1996; 1998), de Sá (2001), de Costa, J. (2003), de Bondioli (2004) e de outros autores referenciados anteriormente no presente trabalho, acerca da importância da participação de todos os intervenientes na elaboração do projeto político-pedagógico.

Entretanto, percebe-se que a PROFESSORA A destaca a importância da participação dos funcionários apenas no que concerne ao planejamento de uma atividade pedagógica que envolva a cozinha e, por conseguinte a limpeza. Isto é, nota-se que essa professora não concebe a relevância e o valor das considerações e dos conhecimentos compartilhados pelos funcionários durante as discussões do projeto político-pedagógico, nem o potencial de suas contribuições se traduzirem em melhorias para a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico. Esta relevância das contribuições dos funcionários é concebida pela PROFESSORA B que inclusive cita o seguinte aspecto:

*Nós vemos o pessoal da cozinha falando de uma maneira diferente da nossa, mas eles não sabem por que eles não participam das reuniões, eles não sabem como têm que agir. O pessoal da limpeza do mesmo jeito. (PROFESSORA B).*

Observa-se, assim, que a PROFESSORA B entende a importância da participação dos funcionários na elaboração do projeto político-pedagógico como mais relevante do que o simples planejamento da realização de uma atividade na cozinha, uma vez que ela destaca que os funcionários interagem com as crianças e muitas vezes agem de modo diverso do das educadoras, em decorrência deles não participarem das reuniões e, por isso, não saberem o que as educadoras em seu coletivo prezam para a formação das crianças. Todavia, como já destacado, nem mesmo as educadoras possuem claramente definidos os valores e os princípios que estimam. Assim, antes mesmo de socializá-los com os funcionários, faz-se necessário discuti-los, obter consenso, sistematizá-los e depois disseminá-los para todos os funcionários da instituição.

Apesar das educadoras destacarem a importância da participação de todos os sujeitos envolvidos com o processo educativo - diretora, coordenadora pedagógica,

professoras, funcionários, pais e, dependendo da faixa etária, os alunos - na elaboração do projeto político-pedagógico, elas afirmam que na EMEI o envolvimento de todos os sujeitos ainda não acontece.

*[...] nem sempre é possível. Então fica assim: nós resolvemos entre os professores e nós passamos para as estagiárias para elas resolverem na reunião delas e depois passamos para os funcionários. Então temos que casar como se fosse todo mundo junto. (PROFESSORA A).*

*[...] nós nunca conseguimos. [...] a direção e a coordenação fizeram uma avaliação por escrito e entregaram aos pais. Nós tivemos bastante retorno e foi feita uma tabulação para ser colocada dentro do projeto [...] Então nós conseguimos colocá-los dentro do projeto, mas eles não sabem que eles estão lá dentro. Não foi passado para os pais sobre isso. (PROFESSORA B).*

*[...] geralmente, participam as professoras, a orientadora pedagógica e a direção. (PROFESSORA C).*

*[...] não vou dizer que aqui nós conseguimos envolver totalmente [...]. [...] o funcionário da limpeza e o funcionário da cozinha [...] eles têm uma participação indireta [...]. (GESTORA A).*

*[...] eu acho que nisso nós pecamos um pouco. (GESTORA B).*

A PROFESSORA B e a GESTORA A destacaram que os pais são envolvidos em uma avaliação por escrito. Esta avaliação de pais, segundo a GESTORA A, contém reflexões em torno do espaço da EMEI, da proposta pedagógica da turma, da participação das crianças em eventos, da organização da instituição, da reunião de pais, entre outros. No projeto da EMEI, percebeu-se que há consonância entre essas considerações realizadas pela GESTORA A e o registro constante no documento no que concerne à avaliação dos pais. As considerações dos pais aparecem, de fato, no documento somente no momento em que são retratados os resultados da avaliação feita com eles, porém, ainda, de forma reduzida: apenas em três páginas. Embora as reflexões dos pais apareçam no documento no momento em que é compilada a tabulação dos dados das avaliações por eles realizadas, eles não têm a ciência de que



estão inseridos dentro do projeto político-pedagógico da instituição, conforme destacou a PROFESSORA B, provavelmente muitos deles até desconheçam a existência e a importância desse documento.

O não envolvimento dos pais na elaboração do projeto político-pedagógico é justificado pela GESTORA B em decorrência da sua presença escassa na instituição:

*Contar com eles na elaboração do PP é difícil, até porque nós não conseguimos nem um número significativo de pais [...].*  
(GESTORA B).

Assim a responsabilidade de integrá-los nesse processo, que caberia à EMEI, é delegada para os próprios pais, visto que é deduzido o seguinte pensamento: já que eles não são assíduos nas reuniões de classe, não serão também na de elaboração do projeto político-pedagógico, então não há necessidade de envolvê-los ou estimulá-los a participar.

A GESTORA A ressaltou que os funcionários são envolvidos no projeto político-pedagógico da EMEI indiretamente, porém, como ela mesma salienta, em um dado momento do seu relato:

*[...] eles não estão em todas as discussões que nós fazemos. Então é com todo mundo? De uma forma indireta é com o funcionário de limpeza e cozinha. Quando tem alguma questão referente a eles nós chamamos, nós conversamos, mas eles não estão ali ainda, junto com o professor, pensando na proposta de trabalho da unidade [...]. E quando nós chamamos, nós já fizemos isso em algumas reuniões, nós percebemos que o grupo fica muito a parte do que estamos falando.* (GESTORA A).

Isso posto, pode-se inferir que os funcionários não estão envolvidos indiretamente nas discussões em torno do projeto político-pedagógico da EMEI, nem tampouco no momento de sua elaboração. Percebe-se que, na EMEI, o envolvimento dos funcionários ocorre em reuniões de categoria e em avaliações gerais da

instituição, mas não em encontros com os demais sujeitos da instituição, isto é, professoras, diretora e coordenadora pedagógica:

*Quando falamos em avaliação geral eles participam porque tem haver com eles. [...] Mas sempre fazemos reuniões com eles de categoria. (GESTORA A).*

Os dados levantados nas reuniões e avaliações realizadas com os funcionários, podem até ser incorporados de modo indireto nas discussões do projeto da instituição, no entanto no documento escrito não a menções de reflexões, observações e/ou impressões dos funcionários.

Caso os pais e funcionários participassem dos encontros para a discussão e elaboração da proposta pedagógica, a instituição como um todo teria mais êxito no cumprimento de seu projeto político-pedagógico, pois todos os envolvidos com o processo educativo teriam ciência das especificidades da comunidade que a instituição atende, da história da instituição, do contexto nacional e local em que a instituição se encontra inserida, dos princípios, valores, objetivos, missão e dos conhecimentos que a instituição deseja desenvolver. Certamente, as maiores beneficiadas desse envolvimento e das melhorias decorrentes, seriam as crianças e, indiretamente, a sociedade, por meio de uma melhor formação dos seus constituintes.

A não participação dos pais e dos funcionários na elaboração do projeto político-pedagógico pode ser decorrente da concepção apresentada pela maioria das educadoras de que esse projeto é um conjunto dos planejamentos das professoras e, portanto, deve ser concebido, sobretudo, pelos sujeitos diretamente envolvidos com o trabalho pedagógico, cabendo aos pais a avaliação do trabalho desenvolvido na instituição com seus filhos e aos funcionários a avaliação do desenvolvimento do seu trabalho.

Com relação à implementação do projeto político-pedagógico, as educadoras afirmaram, de forma geral, que ela deve ocorrer, sobretudo, por meio da prática pedagógica de cada professora. A PROFESSORA B destacou, em sua fala, que a implementação do projeto implica não somente em ações das professoras, mas também em ações da direção. A GESTORA A destacou em seu depoimento formas de acompanhamento da implementação do projeto político-pedagógico.

*Implementar, eu acho que é parte da direção, ela executa todas as coisas que ela propôs, como passeios e festas e organizar as coisas e até compra de material, aquisição de bens aqui para a escola [...] e para o professor a implementação está direcionada a nossa prática. (PROFESSORA B).*

*A implementação depende muito de cada professor. Por que tem professores que [...] estabelecem suas metas em cima daquilo que foi combinado com o grupo, mas na hora do trabalho propriamente dito, em sala de aula, com os alunos, vai por outros caminhos e esquece daquilo. (PROFESSORA C).*

*Tem diferentes formas de registrar, tem o registro nosso, das reuniões, de tudo o que acontece baseado até mesmo no PP, [...] tem os registros de professores, [...] os registros de fotos [...], o acompanhamento [...] e as reuniões individuais e em dupla [...]. (GESTORA A).*

Todavia, do ponto de vista da PROFESSORA A, da PROFESSORA C e da GESTORA B, a implementação do projeto acaba se perdendo um pouco ao longo do ano do seu desenvolvimento. Segundo as professoras, tal fato decorre do não cumprimento efetivo, por parte de algumas professoras, dos planejamentos que apresentaram perante o grupo no início do ano letivo.

*[...] nós temos que lutar mais para realmente acontecer o que nós escrevemos, porque às vezes o que nós colocamos no papel é lindo e maravilhoso, mas na hora de colocarmos em prática, nem sempre acontece. Tem pessoas que escrevem planejamentos que você olha e vê que é perfeito, só que chega na hora da prática, por inúmeros motivos, não age como escreveu [...]. (PROFESSORA A).*

*[...] a implementação do PPP, eu acho que ela acaba se perdendo um pouco em alguns momentos [...]. (PROFESSORA C).*

*Em todos os momentos o PP é retomado, mas tem professora que eu acho que ainda precisaria retomar mais. (GESTORA B).*

As considerações realizadas pelas educadoras, com relação à implementação do projeto político-pedagógico, encontram-se mencionadas, de forma indireta, no documento no momento em que são compilados os dados das avaliações realizadas pelas professoras.

A situação relatada pela PROFESSORA A e pela PROFESSORA C talvez não acontecesse caso a instituição possuísse uma proposta de produção do conhecimento conjunta, tal como propõem Reboredo (1995 apud AGUILAR, 1997) e Veiga (1998) quando discorrem, respectivamente, acerca da dimensão do processo de conhecimento e do pressuposto epistemológico. Outra alternativa para se tentar evitar essa situação consiste na implementação de um planejamento a nível estratégico pela instituição, tal como propõem Materi e Bähler (1986), Certo e Peter (1993), Costa, E. (2002) e Unicamp/CGU (2003). No entanto, salienta-se que, para implementar o processo de planejamento estratégico, primeiramente faz-se necessário que as educadoras em sua totalidade o conheçam, uma vez que somente a GESTORA A afirmou ter conhecimento da existência desse modelo de planejamento, não obstante a instituição encontrar-se situada no *campus* da Unicamp, a qual desde 2002, vem implementando o planejamento estratégico, como já ressaltado neste trabalho, com o objetivo de administrar e gerir seus serviços e recursos.

*Com esse nome eu nunca ouvi falar. (PROFESSORA A).*

*Não, nunca ouvi falar de planejamento estratégico. (PROFESSORA B).*

*Conheço, mas não sei te definir muito não. (PROFESSORA C).*

*Eu já tive acesso ao planejamento estratégico, já até participei da construção de um em termos de secretaria de educação [...] Já participei de algumas palestras. (GESTORA A).*

*Eu não conheço. Eu nunca ouvi falar de planejamento estratégico.*  
(GESTORA B).

No que concerne ao conhecimento do Planes as educadoras apontaram que desconhecem a metodologia de planejamento estratégico em implementação na Unicamp, muito embora a EMEI esteja localizada no *campus* da universidade.

*Eu não sei se é isso [...].* (PROFESSORA A).

*A coordenadora já comentou sobre o Planes e até uma outra pessoa que teve acesso para ler, mas não nos foi passado o quê que tem nesse Planes [...].* (PROFESSORA B).

*Já ouvi falar, mas não conheço.* (PROFESSORA C).

*Se você me perguntar o que tem no Planes eu não vou saber nada.*  
(GESTORA A).

*[...] não sei nada do Planes [...].* (GESTORA B).

O desconhecimento das educadoras da EMEI “Maria Célia Pereira” acerca do modelo de planejamento estratégico em implementação na Unicamp, o Planes, pode ser decorrente do fato da instituição educativa ser resultado de um convênio entre a universidade e a prefeitura de Campinas e, por isso, não ser uma instituição vinculada unicamente à Unicamp. Tal condição restringe a divulgação do Planes na instituição educativa, uma vez que a universidade empreende esforços para a divulgação e implementação do Planes em seus órgãos, faculdades e institutos.

As educadoras, a exceção da GESTORA A, manifestaram o desconhecimento não só do planejamento estratégico e do Planes, mas também de quaisquer metodologias de planejamento.

*Então nós temos tanta teoria, nós escutamos tantos nomes, mas na verdade na prática eu não posso falar que eu uso tal metodologia, nós mesclamos muito o quê usamos. Nós já usamos a metodologia de projetos, a de tema gerador, a de datas comemorativas [...]. Nós já lemos sobre vários métodos, mas na verdade nós*

*misturamos tudo e fazemos uma salada e usamos um pouquinho de cada coisa. (PROFESSORA A).*

*Metodologia de planejamento? [...] Não conheço. (PROFESSORA B).*

*Não, não me ocorre agora não. A orientadora sempre traz bastante coisa nesse sentido para lermos e vermos o que vale pra nós ou não. (PROFESSORA C).*

*Se eu conheço alguma metodologia de planejamento? Se eu conheço, eu não consigo me lembrar. O que eu sei é exatamente o que tem que ser feito para desenvolver um projeto, isso eu sei. (GESTORA B).*

O desconhecimento de metodologias de planejamento pode resultar em prejuízos para a elaboração do projeto político-pedagógico, relacionados a: possível falta de empenho das educadoras na construção do projeto; baixo comprometimento real com a elaboração; dificuldades de sistematização das idéias, propiciando a encomenda do projeto a um profissional especializado.

*Eu acho que a elaboração é um processo muito difícil [...] porque são idéias diferentes, são pessoas com formações diferentes, com experiências diferentes. Têm professoras que já foram diretoras, já foram orientadoras, já trabalharam em várias escolas, particulares e públicas, então juntar muitas idéias e muitas pessoas diferentes para chegar num objetivo comum é complicado. (PROFESSORA C).*

Salienta-se que o que a PROFESSORA C apontou como um obstáculo para o processo de elaboração do projeto político-pedagógico é, na verdade, um ponto positivo. Dissonâncias de idéias e composição variada do corpo docente não são aspectos prejudiciais para a elaboração do projeto político-pedagógico, muito pelo contrário, são elementos contribuintes para o aprimoramento do trabalho pedagógico como um todo, visto que o embate de conhecimentos propicia o refinamento dos objetivos, dos princípios, dos valores, dos pressupostos epistemológicos, da missão, da visão.

Destaca-se, além disso, a incompreensão por parte da PROFESSORA A e da PROFESSORA C a respeito do que seria metodologia de planejamento. A PROFESSORA A relacionou metodologia de planejamento com metodologia de ensino, enquanto que a PROFESSORA C, mesmo não discorrendo muito sobre a questão, também associou metodologia de planejamento com metodologia de ensino, inferindo que a coordenadora pedagógica sempre traz algumas idéias para as professoras lerem e verem aquilo que serve ou não. Aventa-se essa hipótese, das inferências da PROFESSORA C sobre a metodologia de planejamento serem concernentes à metodologia de ensino, em virtude da GESTORA A ter realizado a seguinte ressalva em seu depoimento:

*Para falar a verdade, estamos querendo esquecer algumas formas de planejamento que estavam instituídas [...] que existiam há mais tempo e escrever com liberdade. Porque as professoras ficaram muito tempo presas ao planejamento que era instituído e ele não servia para nada [...]. (GESTORA A).*

Essa mesma gestora definiu que elas consideram como planejamento instituído:

*[...] aquela coisa de “objetivos gerais”, “objetivos específicos”.*  
(GESTORA A).

No tocante à ponderação supra citada da GESTORA A com relação às metodologias de planejamento, releva-se que os modelos de planejamento não se configuram enquanto uma prescrição, uma normatização da sistematização das reflexões nem tampouco uma amarra para as idéias, mas sim, conforme já se ressaltou, enquanto um meio auxiliar à orientação das ações a serem realizadas a fim de se concretizar aquilo que se almeja.

No que se refere à avaliação do projeto, segundo as educadoras, ela é um aspecto muito importante, uma vez que ela viabiliza o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

*A avaliação é muito importante. [...] nós temos que colocar tudo o que deu e não deu certo para a gente tentar melhorar [...].* (PROFESSORA A).

*A avaliação norteia a construção do projeto seguinte.* (GESTORA A).

*O momento da avaliação é sério, nós temos trabalhado bastante essa questão.* (GESTORA B).

Na EMEI “Maria Célia Pereira” as avaliações do projeto político-pedagógico são realizadas, de acordo com as educadoras, periodicamente em reuniões específicas ou de categoria.

*Ela é feita em dois momentos: no segundo semestre e no final do segundo que é a última reunião que nós temos no ano. [...] a cada seis meses nós fazemos essa avaliação e nas reuniões semanais nós avaliamos muito o que aconteceu.* (PROFESSORA A).

*A avaliação nós [...] pegamos um pouco mais pesado [...] a coordenação vem e fala “vamos ver o que nós conseguimos, o que nós não conseguimos, por que não conseguimos e o que faremos”.* (PROFESSORA B).

*A avaliação [...] nós temos um momento no final para estar discutindo [...]. E nós fazemos também no meio do ano, na véspera do recesso escolar.* (PROFESSORA C).

*[...] nós sempre fazemos [...]. As professoras passam por vários processos de avaliação, [...] tem a avaliação dos pais [...].[...] A EMEI passa também por uma avaliação da secretaria de educação.* (GESTORA A).

*[...] o momento da avaliação é sério, nós temos trabalhado bastante essa questão.* (GESTORA B).

Contrapondo os relatos das educadoras no que concerne à avaliação do projeto político-pedagógico com o documento escrito percebeu-se, conforme já relatado anteriormente, que as educadoras dão bastante ênfase a este aspecto, uma vez que das



68 páginas do projeto político-pedagógico da EMEI 19 são destinadas à compilação da tabulação dos dados das avaliações das professoras e dos pais.

Não obstante, do ponto de vista da PROFESSORA A e da PROFESSORA C, a avaliação que acontece na instituição não é adequada.

*Ainda não é o ideal, não é feita de uma forma que consigamos melhorar muitos pontos para o ano seguinte. (PROFESSORA A).*

*[...] não acho adequada. [...] acho que essa avaliação tinha que ser mais contínua, que tínhamos que ter momentos ao longo do ano, bem distribuídos, bem intercalados para que pudéssemos fazer uma reflexão mais séria a respeito do PP [...]. (PROFESSORA C).*

Tal situação, destacada pelas professoras A e C, poderia não acontecer caso a instituição tivesse implementado um processo de ação-reflexão-ação do projeto político-pedagógico, permeado de avaliações periódicas, tal como sugere Veiga (1996, 1998 e 2001) e Bussmann (1996). O processo de ação-reflexão-ação e avaliação, sugerido por essas autoras, representa, de modo simplificado, um processo de planejamento. No que concerne à conceituação deste processo, as educadoras o definiram em seus depoimentos de forma apropriada, não obstante terem reportado-se ao planejamento pedagógico anual, semestral e mensal que efetuam na instituição, não mencionando, em momento algum, ponderações mais amplas acerca do planejamento.

*Nós temos que buscar todos os conceitos básicos que realmente queremos atingir até o final do ano, ou se for planejamento mensal, para aquele mês, depois temos que esquematizar, para termos um suporte por que se não fazemos um planejamento nós viremos para a escola e não saberemos o que vamos fazer [...] Então o planejamento é isso, é a base do nosso trabalho. (PROFESSORA A).*

*Então planejamento é ver tudo o que vai ser feito até o final do ano e ir dividindo ele: o que nós podemos fazer por semestre, até o que nos podemos fazer naquele mês. (PROFESSORA B).*

*Bom, nós temos que traçar o objetivo, [...] tudo o que queremos que seja o planejamento para o funcionamento da escola na parte administrativa, que seja o grupo geral com as crianças, que seja dentro da sua sala de aula. (PROFESSORA C).*

*Planejar, para mim, é organizar o trabalho. Planejar envolve as intenções, o que eu pretendo, organizar, propor ações, realizar o que foi proposto para avaliar. Então para mim planejamento seria isso: a organização desse trabalho, as intenções, com ações e a avaliação. (GESTORA A).*

*Planejamento é reflexão sobre o que você pretende trabalhar, você vai traçar alguns objetivos, algumas metas, pensar de alguma maneira como você quer que de fato esse trabalho aconteça é você traçar posturas, traçar aquilo que você pretende de fato. E ele não é estanque, ele é um processo, você tem que estar todo o tempo retomando [...]. (GESTORA B).*

Isso posto, se as educadoras da EMEI “Maria Célia Pereira” incorporassem seus conhecimentos sobre o planejamento ao processo de elaboração do projeto político-pedagógico e aprofundassem seus estudos acerca deste documento, da temática do planejamento e do planejamento estratégico, acredita-se que muitas das dificuldades enfrentadas e relatadas pelas educadoras, bem como outras identificadas durante a pesquisa e apontadas ao longo do presente trabalho, poderiam ser mitigadas ou até mesmo evitadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para que os pesquisadores da área visualizem uma outra perspectiva do diálogo entre o projeto político-pedagógico e o planejamento estratégico uma vez que, conforme se destacou na introdução deste trabalho, muitos são desfavoráveis a ele. Espera-se, também, que as considerações realizadas neste estudo não fomentem discussões apenas no âmbito acadêmico ou na instituição educativa pesquisada, mas atinjam as instituições educativas como um todo.

O estudo realizado contemplou os objetivos inicialmente propostos, assim como, a maioria das hipóteses que precederam o trabalho de investigação, descritas na introdução desta pesquisa.

Não se conseguiu constatar uma relação estreita entre a escassez de pesquisas que tenham como objeto de estudo o projeto político-pedagógico de instituições para a primeira infância e o texto da nova Lei de Diretrizes e Bases. O que se percebeu, de fato, pelo levantamento e estudo bibliográfico, foi que há, temporalmente, uma simultaneidade de ausência de abordagens, até que, pela promulgação da nova Lei, o cenário conceitual do projeto político-pedagógico foi se preenchendo a partir de reflexões que provinham das universidades e das instituições educativas. Entretanto, notou-se que os estudos referentes às instituições educativas destinadas à primeira

infância são mais restritos ainda devido a recente institucionalização da educação infantil no Brasil, e no mundo, sendo assim as pesquisas neste campo estão mais em construção do que em outros.

A hipótese de que o planejamento estratégico seria uma das ferramentas possíveis de se pensar a formulação do projeto político-pedagógico foi parcialmente confirmada, visto que a presente pesquisa teve como propósito examinar, apenas, teoricamente, as relações entre eles. Deste modo, abre-se um campo de pesquisas novo a fim de tratar destas possibilidades, visto que o valor de uma ferramenta é fundamental para que os diretores(as), coordenadores(as), professores(as), funcionários(as), pais (mães) e, dependendo da faixa etária, alunos(as) possam utilizá-la para o processo de planejamento do projeto político-pedagógico.

Mediante os dados obtidos, constatou-se que a experiência da EMEI “Maria Célia Pereira” com o projeto político-pedagógico, ainda que apresente alguns entraves é, de modo geral, positiva. Notou-se que o que mais dificulta a implementação do projeto na instituição é a concepção que a maioria das educadoras possui acerca deste documento. Isto é, a visualização do projeto como um documento que se restringe a dimensão pedagógica de sala de aula, acaba ocasionando as dificuldades relatadas pelas educadoras, assim como outras identificadas e apontadas no presente trabalho.

Acredita-se que os entraves vigentes na experiência da EMEI com o projeto político-pedagógico podem ser contornados através de iniciativas, tais como:

- instauração de grupos de estudos acerca de literaturas concernentes ao projeto político-pedagógico, ao planejamento e ao planejamento estratégico;

- realização de palestras e/ou seminários que tenham como tema o projeto político-pedagógico, planejamento e metodologias de planejamento;
- inclusão dos funcionários e dos pais nas discussões e na elaboração do projeto político-pedagógico;
- implementação do processo de planejamento a nível estratégico tendo como referencial as pesquisas apontadas no presente trabalho.

Enfatiza-se que as considerações realizadas ao longo deste trabalho decorrem da análise da autora desta monografia sob o referencial teórico apontado. Desta forma, outras leituras dos dados são possíveis, dependendo da matriz teórica que se utilizar. Além disso, salienta-se que boa parte dos dados foi obtida através das entrevistas efetuadas com as educadoras e, portanto, se constituem enquanto dados pontuais, segundo o momento e a forma em que foram coletados, podendo-se obter outros dados no atual momento e através da realização de outra forma de coleta.

Faz-se necessário destacar que as considerações realizadas no presente trabalho não se constituem enquanto conclusões definitivas nem se esgotam por si mesmas, fazendo-se, portanto, necessários novos estudos acerca desta temática. A este respeito, evidencia-se a necessidade de aplicação do planejamento estratégico no processo de planejamento do projeto político-pedagógico, a fim de constatar, com mais propriedade, as possibilidades e os limites deste diálogo.

Acredita-se que um forte limite deste diálogo seja a correspondência imediata e não-reflexiva dos pressupostos do planejamento estratégico constantes na maioria das bibliografias concernentes a essa temática para o planejamento do projeto político-pedagógico, uma vez que eles estão relacionados aos pressupostos

empresariais e, portanto, precisam ser adaptados e associados a outras literaturas que concebem o planejamento estratégico.

Entretanto, considera-se que a relação entre este modelo de planejamento e o projeto político-pedagógico enseja uma gama de possibilidades para a instituição educativa, mitigando e até mesmo evitando a ocorrência dos percalços que as educadoras relataram, bem como de outros que se identificou.

Por fim, “embora a realidade da escola pública seja ainda bastante complexa, parece possível que a autonomia venha emergir do interior das próprias escolas por um projeto político-pedagógico assumido por todos, o qual assegure autenticidade a novas propostas.” (CAVAGNARI, 1998, p.111).

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR, L. E.. **La gestión de la educación:** su significado a partir de propuestas pedagógicas institucionales. Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Nacional de La Rioja, mimeo, La Rioja, Argentina, 1997.
- AZANHA, J. M. P.. **Educação: temas polêmicos.** São Paulo: Martins Fontes, 1995. apud CAVAGNARI, L. B.. **Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar:** entraves e contribuições. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- BARROSO, J.. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, SP, v.26, n. 92, Especial, out. de 2005.
- BONDIOLI, A.. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da região da Emília Romana. In: \_\_\_\_\_. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BODGAN, R.; BICKLEN, S. K. **Qualitative research for education.** Boston, MA: Allyn and Bacon Inc., 1982. apud LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Abordagens qualitativas de pesquisa:** a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. São Paulo, SP: EPU, 1986.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p.27839. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 30 ago. 2005.
- BUSSMANN, A. C.. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1996.

- CASTRO NEVES, C. M. de. **Autonomia da escola pública:** um enfoque operacional. apud CAVAGNARI, L. B.. **Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar:** entraves e contribuições. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- CAVAGNARI, L. B.. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: RESENDE, L. M. G. de.; VEIGA, I. P. A. (org.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- CERTO, C. S.; PETER, J. P.. **Administração estratégica:** planejamento e implantação da estratégia. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 1993.
- COSTA, J. A.. Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (dês)construção. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, SP, v.85, n.85, dez. de 2003.
- COSTA, E. A. da. **Gestão estratégica.** São Paulo: Saraiva, 2002.
- CUSTÓDIO, M. do S.. **Planejamento estratégico:** a essência do problema. [Brasília]: SocialTec, [2000?]. 6p. Disponível em: <[http://www.socialtec.org.br/Downloads/GestaoSocial/MariaSocorroAquinoCustodio\\_PlanejamentoEstrategico.doc](http://www.socialtec.org.br/Downloads/GestaoSocial/MariaSocorroAquinoCustodio_PlanejamentoEstrategico.doc)>. Acesso em: 04 nov. 2006.
- ENGUITA, M. **Poder y participación em el sistema educativo.** Barcelona: Paidós Ibérica, 1992. apud SÁ, Virgíneo. **A (não) participação dos pais na escola:** a eloqüência das ausências. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- GANDIN, D.; GANDIN, L. A.. **Temas para um projeto político-pedagógico.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** 2.ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: pesquisa etnográfica e estudo de caso. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINEZ, M. J.; LAHORE, C. E. O.. **Planejamento escolar.** 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1978.



- MATERI, L.E.H.; BÄHLER R.N. **Administracion escolar - planeamiento institucional**. Buenos Aires: El Ateneo, 1986.
- MATUS, C.. **Estratégias políticas: chipanzé, Maquiavel e Gandhi**. São Paulo: FUNDAP, 1996.
- OLIVEIRA, D. A.. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: \_\_\_\_\_. **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- REBOREDO, L. A.. **Elementos constitutivos para a sistematização de um projeto pedagógico**. Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, Vice-reitoria Acadêmica, p.1-9, Piracicaba, SP, 1995. apud AGUILAR, L. E.. **La gestión de la educación: su significado a partir de propuestas pedagógicas institucionales**. Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Nacional de La Rioja, mimeo, La Rioja, Argentina, 1997.
- ROSSA, L.. Armadilhas do projeto político-pedagógico. **Revista de Educação AEC**. Brasília, DF, n. 117, out./dez. de 2000.
- SÁ, V.. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In: VEIGA, I.P. A.; FONSECA, M. (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- SANCHEZ VÁZQUEZ, A.. **Filosofia da práxis**. Luis Fernando Cardoso (trad.). 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Coordenadoria Geral da Universidade. **Caderno do facilitador**. Campinas, SP: Unicamp/CGU, 2003.
- VASCONCELLOS, C. dos S.. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 13.ed. São Paulo: Libertad, 2006.
- VEIGA, I. P. A.. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- \_\_\_\_\_. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: RESENDE, L. M. G. de.; VEIGA, I. P. A.. (org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ZAULI, E. M.. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## **BIBLIOGRAFIA (OBRAS CONSULTADAS)**

CARVALHO, A. D. de. **A construção do projeto de escola**. Porto: Porto, 1994.

CHIAVENATO, I. **Planejamento estratégico: fundamentos e aplicações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DAMKE, H.; DAMKE, I. R.. Planejamento participativo nas escolas: retomando aspectos essenciais. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, n.75, abr./jun.de 1990.

DE ROSSI, V. L. S.. **Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2001.

DEMO, P.. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FERREIRA, F. W.. **Planejamento sim e não**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v.26, n. 92, Especial, out. de 2005.

GANDIN, D.. **Planejamento como prática educativa**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1986.

HUERTAS, F.. **O método PES: entrevista com Carlos Matus**. Giselda Barroso Sauveur. (trad.). São Paulo: FUNDAP, 1995.

- KUENZER, A. Z.. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIBÂNEO, J. C.. **Organização e gestão da escola**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004
- MALAVAZI, M. M. S.. **A construção de um projeto político-pedagógico: registro e análise de uma experiência**. Dissertação. Unicamp, 1995.
- MONLEVADE, J. A.. **Educação pública no Brasil: contos & descontos**. Ceilândia: IDEA, 1997.
- MONLEVADE, J. A.; SILVA, M. A. da. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idea, 2000.
- OLIVEIRA, D. A. de O.; ROSAR, M. de F. F. (org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Política e gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ORENSTEIN, L.. **Estratégia da ação coletiva**. Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM; Revan, 1998.
- PADILHA, P. R.. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.
- PARO, V. H.. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xama, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.
- ROMÃO, E. J.. **Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira**. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E.. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 3.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- SEVERINO, A. J.. **O projeto político-pedagógico: a saída para a escola**. **Revista de Educação AEC**. Brasília, n. 107, abr./jun de 1998.

SILVA, M. A. da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**. Campinas, SP, n. 61, dez. de 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S.. **Projeto educativo**: elementos metodológicos para a elaboração do projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1991.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5.ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIEIRA, S. L.. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, R. P. de. (org.). **Política educacional**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Coordenadoria Geral da Universidade. **Planejamento estratégico**: missão, princípios, valores, estratégias: Planes. Campinas, SP: Unicamp/CGU, 2004.

## **ANEXOS**

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.**

**TÍTULO IV**

**Da Organização da Educação Nacional**

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.



VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

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

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Inciso incluído pela Lei nº 10.287, de 20.9.2001)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

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

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

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: (Regulamento)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: (Regulamento)

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

~~II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;~~

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 11.183, de 2005)

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

## **Roteiro de entrevista**

### **Perfil do Entrevistado:**

Nome:

Função aqui na EMEI:

Quanto tempo exerce a profissão:

Há quanto tempo trabalha na EMEI:

### **Perguntas sobre PPP:**

1. Como você definiria um PPP? O que ele é?
2. Que elementos ele deve conter do seu ponto de vista? Por quê?
3. Do seu ponto de vista como deve a elaboração do PPP? Quais pessoas devem estar envolvidas na elaboração do PPP e de que forma devem estar envolvidas? Por quê?
4. E quanto a implementação e avaliação do PPP como você definiria estes processos?
5. Para você o que o PPP representa para a EMEI? Por quê?
6. Quais as pessoas estão envolvidas na elaboração do PPP e de que forma? E aqui na EMEI?
7. E o PPP daqui da EMEI como ele vem sendo implementado? E avaliado?
8. Você faria modificações no PPP daqui da EMEI? Por quê?

### **Perguntas sobre Planejamento:**

1. Do seu ponto de vista o que é planejamento?
2. Você conhece alguma metodologia de planejamento?
3. Você conhece o planejamento estratégico?
4. Do seu ponto de vista o que é o planejamento estratégico?
5. E o planejamento estratégico que a Unicamp vem implementando (o Planes) você o conhece?
6. Do seu ponto de vista há relação entre planejamento e PPP? Por quê?
7. E entre planejamento estratégico e PPP? Por quê?