

## **O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ESCOLAR: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

*Oséias Santos de Oliveira – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*

*Sueli Menezes Pereira – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*

*Neila Pedrotti Drabach – Instituto Federal do Paraná (IFPR)*

### **RESUMO**

Este artigo apresenta o recorte de uma investigação que se desenvolve no Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPGE – UFSM/RS, cujo objetivo é analisar a construção dos princípios de autonomia, democracia e qualidade no âmbito da gestão de escolas municipais da cidade de Santa Maria – RS. O texto analisa a construção da autonomia em uma unidade escolar municipal, através da pesquisa documental, orientada por uma abordagem qualitativa. Para tanto, organiza-se em duas partes: a primeira constitui-se de uma revisão da bibliografia existente, tendo como intuito caracterizar a compreensão da autonomia, conceitos e suas implicações na gestão escolar; a segunda estrutura-se a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em estudo, especialmente de suas metas, tendo como eixo norteador os aspectos que apontam para a construção da autonomia. Conclui-se que a escola em estudo encontra-se num contexto emergente de autonomia, em virtude de proposições autônomas em seu PPP, centradas em sua realidade, porém em um contexto que se mescla com práticas determinadas por órgãos oficiais em detrimento das construções próprias da escola.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Gestão escolar, autonomia, Projeto Político-Pedagógico

### **ABSTRACT**

This paper presents the outline of a research work carried out within the Study Group on Public Policy and Educational Management - GEPPGE - UFSM / RS, aiming to examine the construction of the principles of autonomy, democracy and quality in the management of municipal schools at Santa Maria - RS. The paper examines the construction of autonomy within a municipal school unit, through documental research, guided by a qualitative approach. Due to that, the research work is organized into two parts: the first one consisted of a review of literature, aimed at characterizing the understanding of autonomy, concepts and implications for school management, while the second one was structured based on the analysis of the Political Pedagogical Project (PPP) of school under study, especially as far as its goals are concerned, and having the aspects that point to the construction of autonomy as a guiding principle. It is concluded that the school studied lies within an emerging context of autonomy, due to proposals of autonomy observed in the PPP, focusing its reality, although in a context that mixes with certain practices ruled by the government at the expense of their own constructions made by the school.

### **KEYWORDS**

School management, autonomy, Political Pedagogical Project

## **1. INTRODUÇÃO**

O Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPGE/UFSM – apresenta neste trabalho resultados preliminares da pesquisa em andamento, referente ao projeto intitulado “A construção da autonomia, da qualidade e da democracia na escola pública municipal nos diferentes espaços da gestão escolar”. Esta pesquisa se desenvolve, a partir do ano de 2008, sendo que, neste trabalho, apresenta um recorte dos resultados obtidos, centrando-se na análise da construção da autonomia no contexto de uma escola pública municipal, aqui designada como Escola Flor de Lys<sup>1</sup>, localizada em Santa Maria – RS. Utilizando-se de metodologia de caráter qualitativo, através de pesquisa documental, enfoca a autonomia escolar como categoria de análise, a partir da investigação sobre a organização escolar e suas práticas de gestão, tendo como base o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da referida escola.

Para a melhor organização das ideias construídas neste trabalho, o mesmo divide-se em duas partes: a primeira, a partir da bibliografia existente, caracteriza a compreensão da autonomia, conceitos e suas implicações na gestão escolar. A segunda trata da análise do Projeto Político-Pedagógico da escola em estudo, mais especificamente no que se refere à ocupação dos espaços de autonomia. Por fim, a título de conclusões parciais, identificam-se os avanços e descontinuidades na construção da autonomia por parte da escola, diante do contexto neoliberal que delimita as políticas educacionais.

## **2. AUTONOMIA: EXPLICITANDO CONCEITOS E POSIÇÕES**

O termo *autonomia*, entendido como a faculdade de se governar por suas próprias leis, dirigir-se por sua própria vontade, ainda remete aos vocábulos emancipação ou independência (DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE, 2009), o que traz em sua essência a ideia de liberdade para agir. Em Martins (2002), o conceito de autonomia é discutido sob o prisma de dois casos, aos quais pode estar vinculado, sendo que, em parte, se refere à ideia de participação social e, em outros momentos, vincula-se à ideia de ampliação da participação política que traz em seu bojo um caminho de descentralização e desconcentração do poder.

---

<sup>1</sup> O nome fictício de Escola Flor de Lys é utilizado, nesta análise, com vistas a não expor a escola em estudo.

Autonomia implica, pois, em participação e, participação, por sua vez se traduz em democracia. Neste contexto, as democracias podem ser percebidas, por natureza, como essencialmente descentralizadoras. Quanto mais democrático um regime político, mais o poder será compartilhado e exercido pela sociedade organizada. Assim, descentralização e democratização são processos para a cidadania. Só há cidadania na participação. Este é o sentido da escola, como campo privilegiado de intervenção política e ideológica, que traz na sua essência pedagógica, a possibilidade de construção de novos paradigmas e práticas que priorizem a via democrática, no sentido de favorecer a formação de amplas camadas da população no seu processo de construção humana (PEREIRA, 2008).

Este é o fundamento básico que deve nortear as propostas de autonomia escolar como uma conquista do aperfeiçoamento da democracia, o que deverá se refletir na sua proposta pedagógica, tendo em vista que a escola educa e forma seus cidadãos também pelas relações que se dão em seu ambiente. Neste processo, assumem especial importância os sujeitos educativos, visto que é da ação concreta destas pessoas diretamente envolvidas no processo que se constrói a autonomia escolar. No dizer de Nóvoa (1992, p. 17-18), “o poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção responsabilizando diretamente os atores educativos”.

Urzúa e Puelles (1997, p. 141), entendem que a autonomia escolar diz respeito à organização do “tipo de escola que necessitamos para fazer frente aos caminhos atuais de um mundo sem fronteiras, cada vez mais influenciado pela revolução tecnológica”. Deste modo, a autonomia escolar se coloca como um caminho com vistas à superação de estruturas autoritárias e descomprometidas com a realidade social e substituí-las por uma escola democrática e participativa, isto é, um espaço público que faz da participação da comunidade o eixo da organização escolar. Assim, a autonomia supõe, como dizem os autores citados, “fazer da escola o nervo central dos sistemas educacionais, o que implica acordos básicos sobre o conteúdo e limites da autonomia escolar” (1997, p. 141), onde se integram o pedagógico, o financeiro e o administrativo.

Em decorrência da modernização do sistema educacional, a proposta de autonomia escolar permite indagar sobre a possibilidade de construir efetivamente uma identidade à escola pública brasileira a partir de sua base, num sistema que se manteve tradicionalmente centralizado e burocratizado sem saber como ser e a quem servir, pois, conforme Fischman (*apud* SILVA, 1996, p. 50), são muitos aqueles que dizem o que a escola pública deve fazer,

como e quando fazer e mais, porque, com quem e por quem fazer, sendo que isto se repete com uma frequência significativa toda vez que novas propostas de mudança são apresentadas ao contexto escolar.

Efetivamente, a busca da autonomia escolar passa pela mudança de estruturas gigantes e centralizadas, pela simplificação das estruturas burocráticas, pela descentralização dos processos decisórios. Isto implica em uma organização escolar permeada por um comprometimento coletivo, a fim de reconhecer a escola como uma instituição capaz de fixar as normas para sua ação no âmbito da sua natureza educativa.

A construção da autonomia escolar com vistas à formação da cidadania requer que a escola seja, eminentemente, pública e, como espaço público, “deve ser o lugar de expressão cultural de um sujeito coletivo concreto” (SILVA, 1996, p.108). Deve favorecer, em seu projeto, a formação humana em seu processo de integração com o contexto e não apenas ser “uma farsa educativa, onde os rituais são realizados sem qualquer sentido mais profundo de acontecimento para as pessoas”. Esta é uma condição essencial de autonomia da unidade escolar, o que se traduz em seu Projeto Político-Pedagógico.

Esta posição é referendada por Urzúa e Puelles (1997, p. 145) quando afirmam que “a força da participação social se apóia em sua capacidade para fortalecer a democracia em campos não estritamente políticos, mas sim públicos”. Disto fica claro que o que estamos entendendo por “público” não se confunde com escola do Estado apesar de não excluir a participação do Estado, visto que a participação social na educação se efetua mediante a intervenção de muitos atores, incluídos os poderes públicos.

Neste aspecto, é importante o estudo de Águeda Uhle (1994, p. 61-62) quando, ao referir-se à relação entre o público e o estatal, estabelece a diferença entre a administração educacional e gestão escolar. Para a autora, tomando o Dicionário de Política de Bobbio, Matteucci e Pasquino, há uma diferenciação entre administração política e administração social, pela qual se percebe uma ligeira diferença entre administração e gestão. Gestão, aqui, não se refere à atuação dos governos, mas de setores organizados da sociedade civil na implantação de políticas públicas.

Num outro enfoque, João Bernardo (*apud* UHLE,1994) discute gestão como um campo ligado aos processos de trabalho e não apenas aos objetivos das organizações. Neste sentido, os gestores são peças chaves no processo de trabalho. As respostas a isto se calcam nos próprios fundamentos da sociedade capitalista e na lógica da divisão do trabalho inerente

a este modelo, pelo qual a sociedade baseia-se num tipo de relações entre proprietários e não proprietários, provocando um tipo de divisão do trabalho que acaba por afetar todos os aspectos da vida social, entre eles, a educação e a escola. Essa divisão implica na divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual ou de execução, papel que até então foi conferido à escola, distanciando a mesma de uma organização democrática.

Tal como diz Fernandes (1994, p.101), isto tem acontecido durante toda a “história do saber formal”, pelo qual a escola não fica à margem da divisão social do trabalho porque tem sido resultado dela. Tanto em termos internos, como externos, a escola passa por um processo de divisão em que se fragmentam as funções e se distancia o pessoal nela envolvido dos processos decisórios. De um lado os técnicos e do outro os professores, o que corresponde a dizer que, neste quadro, se incluem pessoas para o “pensar” e pessoas para o “fazer” gerando uma prática esvaziada de sua base teórica (PEREIRA, 2008).

Destes estudos fica salientada a ideia de que, no caso da administração da educação, a escola pública tem sido, na realidade, a escola do Estado e este, como instituição a serviço da ordem capitalista, tem nas suas instituições, entre elas a escola, os mecanismos para garantir este modelo de sociedade. Hoje, por determinação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, se apresentam novos espaços para a escola definir seus propósitos políticos.

Neste particular, é importante o estudo de Dowbor (1996) sobre o reordenamento dos espaços frente à globalização econômica, onde aí se salienta a questão relacionada à gestão democrática como uma nova ordenação do capital. Para o autor, o que está ocorrendo é uma nova hierarquização dos espaços envolvendo tanto “globalização”, como formação de blocos, fragilização do Estado-Nação, surgimento de “espaços subnacionais” fracionados de diversas formas, reforço do papel das cidades e uma gradual reconstituição dos espaços comunitários. Isto abre novas dimensões para a inserção do indivíduo no processo de reprodução social “numa economia que se unificou na medida em que desarticulou a sociedade” (DOWBOR, 1996, p.56).

Com a criação dos espaços locais e institucionais se abre uma grande oportunidade para a sociedade retomar as rédeas de seu próprio desenvolvimento para o que devem se organizar sólidas estruturas participativas e democratizadas. Os lugares compartilhados, onde as trocas significativas entre os sujeitos e as experiências participativas se consolidam devem

ser reconstituídos através de uma rearticulação dos espaços menores com os diversos espaços que compõem a sociedade em nível mais amplo.

É importante salientar que, em uma atitude de cooperação,

[...] todo esforço da comunidade educacional deverá ser pautado na consolidação da gestão democrática, para que sejam garantidos espaços de autonomia que não se limitam apenas às questões meramente legais ou burocráticas, mas que se integram também às ações pedagógicas de sala de aula e do contexto mais amplo da própria comunidade (OLIVEIRA, 2009, p. 66).

Cabe, entretanto, discutir os espaços da autonomia e seu comprometimento com as determinações legais emanadas do Estado e da ordem do público, o que nos leva a salientar as limitações no processo de construção da autonomia escolar a partir da compreensão de que a autonomia não representa independência absoluta em relação às normas emanadas dos poderes públicos. Tomando estes referenciais como base, buscamos explicitar essas questões na prática de uma escola pública através de seu Projeto Político-Pedagógico.

### **3. OS ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA: ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SANTA MARIA – RS**

O trabalho do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPGE, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS, em reuniões periódicas, procedeu à análise documental do Projeto Político-Pedagógico de uma escola municipal, quanto aos seus aspectos formais, estruturais e concepções nele apresentados, tendo como eixo norteador os aspectos que apontam para a construção da autonomia.

O Projeto Político-Pedagógico pode ser entendido como compromisso primeiro da comunidade educacional que, envolvida no processo de gestão escolar, poderá contribuir para a construção de um espaço que atenda às necessidades sociais dos sujeitos que a integram. Neste sentido, a escola se insere na perspectiva de um *lócus* de formação humana, do qual todos os seus atores sociais fazem parte e têm o compromisso de se articular no partilhamento de decisões que levem educando e educador a relacionar vida e trabalho como objetos de atenção da ação pedagógica pois,

[...] a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria

identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (VEIGA, 2004, p.14).

Sousa e Corrêa (2002, p. 51), reafirmam a ideia de um Projeto Político-Pedagógico configurado como um “elemento de organização e integração da prática escolar, à medida que assume um valor de articulador dessa mesma prática e elemento referencial da caminhada que a escola precisa empreender na perspectiva de transformação do fazer de seus atores”.

Partindo destes referenciais, busca-se a compreensão da proposta da escola, objeto desta investigação, que se identifica como um educandário de médio porte, mantendo o ensino fundamental nos três turnos de funcionamento, com inclusão da EJA – Educação de Jovens e Adultos, especificamente no turno noturno. A escola, situada em um bairro popular, atende uma clientela definida, no diagnóstico do PPP, como “pobre” e sem qualificação profissional. Tal dado é justificado no PPP da escola ao afirmar que 30% das famílias vivem de renda advinda de programas de assistência governamental, sendo que as famílias, compostas em média por seis integrantes, vivem em residências localizadas em terrenos de invasão. Diante desta realidade o PPP da escola é bastante enfático em sua filosofia e objetivo geral que tem como proposta a formação crítico-reflexiva do educando para o exercício da cidadania.

Isso aponta para o desafio da escola em construir uma proposta que dê conta das adversidades por ela enfrentadas, o que se evidencia no registro de suas propostas de ações práticas em seu PPP.

De modo muito incipiente, através da análise desse documento, pode-se antecipar as dificuldades para a construção de um projeto coletivo que tenha como base a realidade da própria escola, considerando que, de acordo com os dados do INPEP/MEC (2007), esta escola apresentava um IDEB<sup>2</sup> nos Anos Iniciais de 3,9 e nos Anos Finais de 3,6. Estes dados, em um paralelo com os indicadores mínimos aceitos para países que venceram o desafio da educação básica, considerado em 6,0 pontos numa escala de 0 – 10, revelam o quanto a referida escola precisa avançar em termos de qualidade da aprendizagem.

---

<sup>2</sup> IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Política integrante do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, que foi instituído através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Do conteúdo do PPP optou-se pela análise das metas a que a escola se propõe, considerando que estas traduzem os interesses e as ações educativas frente à sua filosofia e objetivos. Sem um diagnóstico da realidade sócio-econômica e da realidade administrativo-pedagógica da escola, salientam-se as metas: A) promover ensino de qualidade, baseado na aprendizagem, respeitando as características da comunidade escolar; B) oportunizar o ensino fundamental do 1º ao 9º ano e EJA obedecendo as normas na legislação vigente; C) realizar experiências pedagógicas que visem atingir a 1ª meta; D) dar condições de promoção ao aluno, através de classes de apoio, do avanço em anos e etapas, da classificação e dos estudos de recuperação paralela, conforme previsto na LDB; E) democratizar o conhecimento em uma rede de relações significativas, propiciando aos seus agentes transformadores um espaço coletivo de produção, reconstrução e transformação; F) incentivar o trabalho em equipe, estimulando o aprender-fazer coletivo, na discussão em grupo, no espírito de cooperação; G) comprometimento de gestores, professores, comunidade escolar na construção de uma proposta educativa que torne a aprendizagem mais significativa e crítica através de um “contrato pedagógico”, o qual norteará suas ações (PPP, ESCOLA FLOR DE LYS, 2008).

Analisando as metas, observa-se que o documento pouco explicita condições para sua operacionalização. Isto está posto quando o PPP referenda a intenção de alcançar qualidade (meta A) através de experiências pedagógicas (meta C) sem, no entanto, fazer referência sobre o que compreende e defende como educação de qualidade, assim como não explicita teorias educacionais que possam sustentar experiências pedagógicas inovadoras.

Concorda-se com o entendimento de Paro (2007), quando o mesmo aponta para as indefinições que acompanham o termo qualidade, analisado sob muitos pontos de vista, às vezes explícitos, mas sem precisão e mesmo superficiais, indicando a falta de rigor nos discursos e nos propósitos sobre o real papel da escola, o que não tem contribuído para a defesa da educação em favor dos interesses do cidadão e da sociedade, servindo “apenas àqueles interessados em protelar soluções ou em impor o ponto de vista dos donos do poder político e econômico” (PARO, 2007, p. 20).

Ainda buscando referência nas palavras de Paro, é interessante perceber que:

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados. (...) Para essa visão parece ser pacífico que a visão da escola é apenas levar os educandos a se apropriar

dos conhecimentos incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares (...). Assim, a qualidade da educação seria tanto mais efetiva quanto maior fosse a quantidade desses ‘conteúdos’ apropriados pelos alunos e a escola tanto mais produtiva quanto maior o número de alunos aprovados em provas e exames que medem a posse de tais informações (PARO, 2007, p. 20, 21).

A meta B trata da oferta do ensino fundamental de 9 anos e EJA, sobre o que o documento evidencia a falta de clareza para a operacionalização desta meta, demonstrando incertezas entre uma ação resultante de decisões tomadas no espaço de sua autonomia pelo coletivo escolar e o cumprimento de uma diretriz legal, tal como está proposto no art. 4º da LDB, lei nº 9.394/96 que assegura o dever do Estado com a educação escolar pública, mediante a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, devendo ofertar o ensino fundamental obrigatório de 9 anos, iniciando-se aos 6 anos de idade com o objetivo de formação básica do cidadão (Art. 32).

Em relação à meta D, a escola aponta a oferta de condições de promoção ao aluno através de classes de apoio, avanços em anos e etapas e recuperação paralela, tal como preconizam as normativas legais (LDB nº 9.394/96, Art. 24, inciso V que trata dos critérios de verificação de rendimento escolar, inclusive com menção a obrigatoriedade de estudos de recuperação paralela). Neste enfoque, cabe à escola a adequação de suas propostas à legislação educacional, estabelecendo ações concretas e pensadas estrategicamente para o cumprimento dessas normativas em função das necessidades da escola, o que não é apontado no PPP.

A meta E, que se refere a “democratizar o conhecimento em uma rede de relações significativas propiciando aos seus agentes transformadores um espaço coletivo de produção, reconstrução e transformação” (PPP, 2008), ainda que sinalize para um trabalho coletivo, não indica as condições para que o mesmo se organize.

A transformação pretendida passa, necessariamente, por uma política de formação continuada na escola que contemple a superação da lógica de setorização do conhecimento, ampliando a visão de mundo dos docentes e, neste particular, superando a divisão do trabalho, que não se dá somente pela divisão de funções, ainda muito presentes na escola, como, principalmente, pela divisão do saber. Sem professores preparados para compreender o contexto micro e macro de um modelo de Estado que orienta as políticas educacionais a seu serviço, a escola não buscará alternativas que superem as dificuldades da própria instituição. Conhecer as imposições deste contexto é condição necessária para encontrar alternativas para

uma educação que construa as bases para a democracia pautada na formação de sujeitos autônomos, pois “o extremo individualismo que este modelo [*neoliberal*] propõe não favorece as políticas democráticas de participação e compromisso com a realidade social” (BIANCHETTI, 1999, p. 113).

Esta questão nos remete à meta G que trata do “comprometimento de gestores, professores, comunidade escolar na construção de uma proposta educativa”, indicando a necessidade de preparo desses profissionais para efetivamente assumir compromisso com uma escola que tenha como proposta a formação de cidadãos.

As políticas de formação de professores não podem ser concebidas como mera atualização teórica ou didática. Precisam ser pensadas a partir da possibilidade de criar espaços de participação e reflexão sobre a sua própria realidade de modo a transformá-la. Se a perspectiva da escola é ampliar o espaço democrático e a formação para a cidadania, os professores, comprometidos nesta construção, precisam de alternativas à formação inicial através de um sólido compromisso com a formação continuada de modo a contribuir com o enfrentamento dos entraves que dificultam as mudanças e abram caminhos para a autonomia dos sujeitos envolvidos na educação.

A meta F que se refere a “incentivar o trabalho em equipe, estimulando o aprender-fazer coletivo” dá, no PPP, ideia de trabalho participativo, o que configuraria uma perspectiva democrática na busca de soluções para os diferentes dilemas que a escola enfrenta. No entanto, ao referir-se ao “aprender fazer”, mesmo que coletivo, possibilita uma inquietação no sentido de que sinaliza para o “aprender a fazer” delimitado nas concepções do tecnicismo que não priorizou o saber e o compreender crítico da realidade. Pelo contrário, estimulou a alienação e a passividade.

O que se pretende em um PPP que tenha por proposta a formação de sujeitos para compreender e compreender-se no contexto com a finalidade de buscar alternativas que superem a sociedade excludente em que estamos inseridos, pressupõe uma formação para alternativas novas, para a resistência, como forma de superação do fracasso escolar. Seria, como diz Milton Santos (*apud* DOWBOR, 1996), a base da ação reativa, através do espaço compartilhado do cotidiano. Este espaço necessita ser reconstituído através de uma rearticulação dos espaços menores com os diversos espaços que compõem a sociedade em nível mais amplo.

#### **4. REFLEXÕES CONCLUSIVAS**

A tarefa de buscar compreender a construção da autonomia no âmbito escolar consiste em considerar que esta prática se consolida como política educacional no contexto da reformulação das práticas administrativas do Estado, decorrentes de uma nova base produtiva que passa a vigorar a partir da crise capitalista da década de 1970 em um processo administrativo que se configura em um modelo de democracia formal e da organização do trabalho fabril. Neste sentido, a análise da construção desta lógica no âmbito das instituições escolares deve levar em conta a contradição entre os interesses sociais e econômicos, o que muitas vezes conduz à sua limitação.

De outro lado, é importante atentar para o fato de que “a aproximação entre sociedade e escola, através da participação, do diálogo e da troca de informações apresenta-se como alternativa para que as relações educativas e sociais sejam mediadas e compartilhadas no coletivo” (OLIVEIRA, 2009, 66). O envolvimento de todos os sujeitos no processo de construção autônoma dos espaços educativos poderá favorecer o fortalecimento da escola em maior escala, a formação da cidadania e maior qualidade do ensino, razão de ser da escola (GADOTTI e ROMÃO, 1997).

No caso particular analisado, pode-se apontar que a escola encontra-se num contexto emergente de autonomia. Esta afirmação assenta-se nas sinalizações presentes no Projeto Político-Pedagógico ao apontar para práticas autônomas, ainda que sob a lógica, apenas, do cumprimento das determinações oficiais. Isto evidencia que as práticas “autônomas” previstas no PPP apresentam-se de forma incipientes, denotando que a instituição encontra dificuldades em planejar e desenvolver práticas voltadas para o desenvolvimento de um projeto autônomo, partindo de sua realidade.

#### **REFERÊNCIAS**

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 2ª. São Paulo: Ed. Editora Cortez. Coleção Questões da Nossa Época; v. 56.

BRASIL. **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/>, Acesso em: 17 jun. 2009.

DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE. Verbete: Autonomia. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Autonomia>. Acesso em 18 jun. 2009.

DOWBOR, Ladislau. Da globalização ao poder local: a nova hierarquia dos espaços. In: FREITAS, Marcos Cesar de. **A reinvenção do futuro**. São Paulo. Cortez/USF, 1996.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Formação do educador: quais os seus rumos? In: FONSECA, Dirce Mendes (org.). **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas, Papyrus, 1994, pp.91-118.

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

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 115, março 2002, p. 207-232.

NÓVOA, António. (coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Oséias Santos de Oliveira. Relações educacionais alicerçadas na gestão democrática: investigando conceitos. **Revista Didática Sistêmica**, vol. 10. Rio Grande: FURG, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007. 120 pág.

PEREIRA, Sueli Menezes. A construção da autonomia, da qualidade e da democracia na escola municipal nos diferentes espaços da gestão escolar. **Projeto de Pesquisa**, UFSM, 2008, mimeo.

SILVA, Jair Militão da. **A Autonomia da Escola Pública: A re-humanização da escola**, Campinas, SP, Ed. Papyrus, 1996.

SOUSA, José Vieira de; CORRÊA, Juliane. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: DAVIS, Cláudia; VIEIRA, Sofia Lerche. et al. (Org). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UHLE, Águeda Bernadete. A administração educacional: suas transformações e o perigo da corrupção da linguagem. In: FONSECA, Dirce Mendes (org.). **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas: Papyrus, 1994, pp.53-66.

URZÚA, Raúl e PUELLES, Manuel de. Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Março de 1997. N. 100, pp. 121-148.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: \_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 17. ed. São Paulo: Papyrus 2004.

**OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA**

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação//UFSM, Professor na UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba.  
E-mail: [oseiasol@yahoo.com](mailto:oseiasol@yahoo.com)

**SUELI MENEZES PEREIRA**

Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM  
E-mail: [sueli@ce.ufsm.br](mailto:sueli@ce.ufsm.br)

**NEILA PEDROTTI DRABACH**

Mestre em Educação – Pedagoga do IFPR  
E-mail: [neila.drabach@ifpr.edu.br](mailto:neila.drabach@ifpr.edu.br)