



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM
E ENSINO



FUNCIONAMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS SOB O
OLHAR DE AGENTES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

Pollyana Rodrigues Soares da Silveira

Campina Grande, Fevereiro de 2014.

Pollyana Rodrigues Soares da Silveira

FUNIONAMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS SOB O
OLHAR DE AGENTES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguagem Ensino, da
Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito para
obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson
Luiz Rafael

2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

Edmilson Luiz Rafael

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
(Orientador)

Washington S. de Farias

Prof. Dr. Washington Silva de Farias
(Examinador - UFCG)

Rita Souto Lima

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima
(Examinadora - UFAL)

A meus Pais (Luiz Silveira e Josefa Soares).
A meu Esposo (Ilton Bruno).

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento deste trabalho, em especial:

A meus pais por acreditarem sempre na minha capacidade de vencer.

A meu esposo, Ilton Bruno, por ter participado de todos os momentos da elaboração deste trabalho sempre me incentivando.

A Edmilson, meu orientador, que, com calma e sabedoria, ajudou-me a conduzir esta pesquisa.

A Washington Farias e Judith Chambliss Hoffnagel pelas ricas contribuições na banca de qualificação.

A Prof.^a Augusta Reinaldo pelas contribuições ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

A Elisa Cristina pelas atentas leituras que realizou do meu projeto de pesquisa e pelas palavras de incentivo.

A Elaine da Silva Reis pela amizade, pelas palavras de incentivo e apoio.

A Renalle Menezes pelas conversas, pela cumplicidade, pelos momentos de descontração e aprendizagem.

Aos professores e gestores que participaram como respondentes, sem os quais essa pesquisa não seria realizada.

A CAPES pelo incentivo financeiro.

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve como objetivo geral investigar o gênero projeto pedagógico, buscando compreender o seu caráter coletivo através do discurso dos agentes escolares envolvidos na sua elaboração e funcionamento. De modo mais específico, a pesquisa objetivou descrever a organização retórica de dois exemplares do gênero tendo em vista identificar os indícios da participação coletiva e investigar na fala de professores e gestores a participação e os papéis sociais desempenhados por eles na elaboração e funcionamento de projetos pedagógicos. Para entender como se dá a coletividade na elaboração e funcionamento de um gênero como o projeto pedagógico é preciso pensá-lo como uma ação social. Para tanto, dentre as diversas abordagens teórico-metodológicas de estudo dos gêneros textuais nas quais pesquisas em LA que têm esse objeto buscam apoio, optamos por observar a relação entre a sociedade e a linguagem na produção de projetos pela perspectiva sociorretórica que tem como representantes Swales (1990), Bazerman (2006; 2007; 2011) e Miller (1994; 2012). Ainda na fundamentação teórica, apresentamos uma revisão da literatura de estudos da área da Educação sobre projetos pedagógicos a partir de Libâneo, Oliveira e Toschi (2008); De Rossi (2000) e Veiga (1995, 2001, 2012). Para atender aos objetivos propostos, analisamos projetos pedagógicos de duas escolas públicas de educação básica, uma estadual e outra municipal, localizadas na cidade de Campina Grande, PB. Além disso, aplicamos questionário aos professores dessas escolas no intuito de conhecer os que participaram da elaboração dos referidos projetos e realizamos entrevistas semiestruturadas com professores e gestores das escolas para compreender o funcionamento dos projetos. A partir da descrição estrutural dos projetos, verificamos que, do ponto de vista da sua organização retórica, eles sinalizam uma ação coletiva de produção e apontam para uma perspectiva de inovação. Já na análise das entrevistas realizadas, percebemos que o trabalho coletivo se caracteriza por ações individuais ou de pequenos grupos que pretendem representar a coletividade. Por não incluírem todas as vozes que compõem a instituição, não se constitui como inovação, mas como evidência de modismo. Isso ocorre em um movimento de tensão entre o prescrito na legislação e a realidade ocorrida nas escolas.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico. Ação Social. Gênero Textual.

ABSTRACT

The research presented in this dissertation had as its general objective to investigate the genre Pedagogical Project, aiming to understand its collective feature given by the participation of those subjects implicated in its elaboration and function. More specifically, this work objectified to describe the rhetorical organization of two papers of such genre, in order to identify marks of collective participation, as well as to investigate in the speech of teachers and educational managers their participation and the social roles they play on the process of elaboration and function of Pedagogical Projects. If we want to understand how the collectiveness interferes in the elaboration and function of a genre such as the pedagogical project, we need to think about it as a social action. In this perspective, amongst the various theoretical and methodological approaches for the textual genres that search for help in the Applied Linguistics, we chose to observe the relationship between society and language in the production of projects through a Socio-rhetorical perspective, which has as its representative names: Swales (1990), Bazerman (2006; 2007; 2011), and Miller (1994; 2012). Yet concerning our theoretical foundation, we present a bibliographical review about the many studies in Education and Pedagogical Projects, based on Libâneo, Oliveira and Toschi (2008); De Rossi (2000), and Veiga (1995, 2001, 2012). To suffice the propounded objectives, we analyzed pedagogical projects from a state public elementary school, and a municipal public elementary school, both located at Campina Grande – PB. Besides that, we submitted the teachers from those schools to an enquiry, so that we could recognize the ones who took part on the elaboration of the mentioned projects. Also, we made semi-structured interviews with the schools' teachers and educational managers, in order to comprehend the projects' function. By the structural description of the projects, we verified that they show an rhetorical organization which signalizes a collective act of production, as well as an innovational intention. On the other side, we perceived, by analyzing the interviews, that this collective work is characterized by individual attitudes or actions of small groups of people who intend to represent a collectiveness. Thus, as they do not contain the totality of voices that compose the institution, these projects do not imply innovation, but an attempt to follow the trends. Such phenomenon takes place due to a tension between what is prescribed in the legislation and the reality surrounding the schools.

Keywords: Pedagogical Project. Social Action. Textual Genre.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 PROJETO PEDAGÓGICO: UM GÊNERO TEXTUAL TÍPICO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	16
1.2 PROJETO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DO GÊNERO À LUZ DA SOCIORRETÓRICA.....	25
CAPÍTULO II	
CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO.....	37
2. 1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA	37
2.2 CONTEXTO DE COLETA E GERAÇÃO DOS DADOS	40
2.2.1 Coleta dos documentos.....	40
2.2.2 Aplicação do questionário.....	41
2.2.3 Realização da entrevista.....	45
2.3 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	49
CAPÍTULO III	
INDÍCIOS DA AÇÃO COLETIVA NOS MOVIMENTOS RETÓRICOS DE PROJETOS PEDAGÓGICOS.....	51
3.1 A REALIDADE ESCOLAR.....	53
3.2 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	65
3.3 A OPERACIONALIZAÇÃO DAS AÇÕES.....	67
CAPÍTULO IV	
OS PAPÉIS SOCIAIS NA ELABORAÇÃO COLETIVA E FUNCIONAMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS: O QUE DIZEM OS AGENTES.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	95

INTRODUÇÃO

No âmbito da Linguística Aplicada (LA), área em que esta pesquisa se insere, a linguagem é observada como prática social. O pesquisador explora problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel central, considerando, para efeitos de sua análise, aspectos relacionados à sociedade. Estudos nessa área mostram que as práticas constituídas pela linguagem envolvem escolhas ideológicas e políticas atravessadas por relações de poder que interferem no mundo social (MOITA LOPES, 2006).

Nessa perspectiva, o estudo das formas textuais, práticas sociais materializadas, acontece levando-se em consideração os textos em seu contexto real de uso, numa abordagem que ultrapassa os limites estruturais e considera os aspectos sociais, históricos e culturais envolvidos na elaboração e utilização desses gêneros.

Essa compreensão apoia-se em estudos, a exemplo de Bazerman (2007, 2011), que observam a interação na realidade social, concretizada no uso que fazemos dos textos, tendo em vista a organização de nossas ações e a criação de significações e fatos sociais que encadeiam as ações discursivas. Nessa perspectiva, os gêneros são compreendidos como formas típicas de usos discursivos da língua, orientados por aspectos históricos e culturais e vinculados a instituições.

Dentre as instâncias ou lugares de produção de linguagem, neste trabalho, focamos a escola. Esta produz importantes gêneros que garantem seu funcionamento e também são por eles guiadas. Os projetos pedagógicos (PP), por exemplo, são hoje uma realidade que atende a uma normatização do sistema educacional brasileiro, sobretudo, nas instituições escolares da educação básica, onde, segundo a legislação, deve funcionar com o principal objetivo de orientar o trabalho realizado pelo professor e os demais segmentos que compõem as escolas, na expectativa de contribuir para a melhoria da educação, proporcionando a gestão democrática do ensino. Desse modo, espera-se que sua produção, circulação e uso influenciem as atividades e a organização

social das instituições nas quais foram elaborados e implantados.

Em virtude da elaboração do gênero textual projeto pedagógico, novas práticas surgem no âmbito das instituições e são requeridas dos profissionais que ali atuam, sobretudo do professor, que tem a atribuição legal de participar de forma efetiva de sua elaboração. Dessa forma, a elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos são uma das especificidades do exercício da profissão do professor e da constituição de sua identidade profissional. Assim, conhecimentos que auxiliam o professor na produção de gêneros típicos de sua prática cotidiana no ambiente de trabalho, como os projetos pedagógicos, fazem parte da sua ação profissional.

Os gêneros textuais são uma espécie de representação de nossas ações como seres humanos. Entre essas ações que organizam e orientam nossas atividades (entre estas, a de ensinar), destaca-se a de projetar as atividades de ensino de forma orientada por princípios filosóficos, sociológicos, psicológicos e políticos para o desenvolvimento adequado e eficaz tendo em vista determinados objetivos; nesse caso, o ensino-aprendizagem das disciplinas escolares.

O termo projeto deriva do latim *projectus* e, segundo o dicionário Houaiss (2001), significa *1. Plano, intento. 2. Empreendimento*. O referido termo tem sido utilizado em diversas áreas de atuação profissional, portanto, fala-se em projeto educativo, projeto arquitetônico, projeto de pesquisa, projeto de edificação. Visto que o projeto pedagógico é uma das ferramentas utilizadas nas instituições de ensino para implementar um processo democrático de gestão, adotaremos aqui a concepção de projeto utilizada pelos estudiosos no âmbito da educação, influenciados pelas áreas de gerenciamento e administração. Segundo Paro (2001), nessa perspectiva, administração ou gestão consiste na utilização racional de recursos para a realização de determinados fins.

Na escola, a gestão constitui o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar seu bom funcionamento, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados. Neste caso, a gestão refere-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura

organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI 2008). Para tanto, é necessário que todos os segmentos da escola trabalhem coletivamente para planejar, projetar essas ações. Desse ponto de vista, projeto é a atividade organizada que tem por objetivo resolver um problema ou buscar uma melhor solução para uma determinada situação (MAXIMIANO, 2010). No caso dos projetos pedagógicos, trata-se de democratizar a participação no espaço escolar para garantir a melhoria da qualidade da educação ofertada pelas instituições de ensino.

No tocante à denominação, o projeto pedagógico, produto do processo coletivo de planejamento nas instituições de ensino e objeto de estudo nesta pesquisa, tem recebido outras denominações, quais sejam, projeto político-pedagógico, projeto da escola, projeto pedagógico-curricular, plano escolar (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2008). Contudo, adotamos o termo projeto pedagógico, pois é o que ocorre na legislação que rege a educação brasileira.

Estudos sobre o objeto Projeto Pedagógico são comuns na área de educação, porém, por uma peculiaridade da área, muitas vezes, esse documento é analisado numa perspectiva apenas prescritiva de um documento elaborado tão somente para normatizar e proporcionar uma democratização das instituições escolares.

Recentemente, projetos pedagógicos têm sido objeto de estudo em diversas pesquisas em nível de mestrado e doutorado na área e educação voltadas para vários fins, como: observar a relação existente entre currículo e projeto pedagógico, além das relações de poder existentes entre os membros da comunidade escolar (cf. LOPES, 2010); observar a participação de professores de educação física para implementação de projetos nas escolas (cf. MARCON, 2010); identificar as representações sociais desenvolvidas por professores sobre projetos pedagógicos (cf. CERVellini FILHO, 2008); estabelecer a relação entre projetos pedagógicos e a autonomia da escola (cf.

VIEIRA, 2010). Como podemos perceber, vários aspectos dos projetos já foram estudados, porém, nesta pesquisa, abordamos projetos pedagógicos em relação a suas condições de produção, suas particularidades enquanto gênero textual (linguísticas e discursivas), aspectos que até então não foram observados em outros estudos, revelando assim, o relativo ineditismo e importância desta pesquisa para os estudos sobre o gênero projeto pedagógico.

Partimos do princípio que o projeto pedagógico é um gênero essencialmente coletivo, pois desde a sua origem, na legislação, foi instituído que sua elaboração seja realizada por meio de ações coletivas que contemplem todos os segmentos que compõem as instituições de ensino. Sabemos que, por serem fenômenos históricos, culturais e sociais, todos os gêneros textuais são inerentemente coletivos. Contudo, nesta pesquisa, adotamos o termo coletivo para fazer referência ao modo de trabalho realizado na escola para a elaboração e funcionamento dos projetos pedagógicos, que segundo a legislação, consistirá em um processo interativo entre todos os segmentos que compõe esta agência de produção, não podendo, assim, ser atribuído a um só produtor.

Para compreender como se dá a coletividade na elaboração e funcionamento de um gênero como o projeto pedagógico é preciso pensá-lo como uma ação social. Para tanto, dentre as diversas abordagens teórico-metodológicas de estudo dos gêneros textuais nas quais pesquisas em LA que têm esse objeto buscam apoio, optamos por observar a relação entre a sociedade e a linguagem na produção de projetos pela perspectiva sociorretórica que tem como representantes Swales (1990), Bazerman (2006; 2007; 2011) e Miller (1994; 2012).

Nessa vertente, o percurso metodológico de investigação do gênero leva a analisar os elementos constitutivos observáveis do gênero, a saber: os processos de composição implicados na criação, os papéis sociais desempenhados por escritores e leitores, os movimentos retóricos típicos da organização textual e as regularidades aparentes na elaboração e recepção desse gênero (PARÉ E SMART, 1994).

Do ponto de vista da linguística aplicada, as ações humanas são materializadas através de gêneros textuais. Desse modo, para que escola cumpra seu papel na sociedade, a legislação educacional estabelece que o planejamento das ações por ela desenvolvidas seja materializado no gênero textual projeto pedagógico, que é elaborado coletivamente. Além disso, a legislação incumbe ao professor participar da elaboração desse projeto. Portanto, espera-se que o professor, em conjunto com os demais segmentos, participe ativamente desse processo de elaboração.

Sabendo da complexidade que envolve a escola pública e as suas condições de funcionamento, será que esta determinação está sendo cumprida? E se está, como acontece esse processo coletivo de produção? Qual o papel desempenhado pelos professores e gestores na elaboração e funcionamento desses projetos nas escolas de educação básica? Será que o ideal, o desejado para a ação coletiva no projeto pedagógico, condiz com a realidade das escolas?

Considerando o exposto, a pesquisa aqui apresentada é norteada pela seguinte questão: Como o princípio da participação coletiva se manifesta na elaboração e funcionamento do gênero projeto pedagógico em escolas de educação básica?

A pesquisa tem como objetivo geral investigar o gênero projeto pedagógico, buscando compreender o seu caráter coletivo através do discurso dos agentes escolares envolvidos na sua elaboração e funcionamento. De modo mais específico, a pesquisa objetiva:

- Descrever a organização retórica de dois exemplares do gênero tendo em vista identificar os indícios da participação coletiva;
- Investigar na fala de professores e gestores a participação e os papéis sociais desempenhados por eles na elaboração e funcionamento de projetos pedagógicos.

Para responder a questão-problema desta pesquisa e atender aos objetivos propostos, analisamos projetos pedagógicos de duas escolas públicas de educação básica, uma estadual e outra municipal, localizadas na cidade de Campina Grande, PB. Além disso, aplicamos questionário aos professores dessas escolas no intuito de conhecer os que participaram da elaboração dos referidos projetos pedagógicos e realizamos entrevistas semiestruturadas com professores e gestores das escolas para compreender o funcionamento dos projetos.

Visto que projetos pedagógicos constituem o conjunto de gêneros elaborados no cotidiano das instituições escolares e fazem parte do sistema de atividades desenvolvidas para democratizar e melhorar a qualidade da educação, os resultados obtidos nesta pesquisa poderão contribuir com as instituições de ensino para um melhor entendimento do referido gênero no que diz respeito a sua elaboração e funcionamento nas escolas da educação básica. Além disso, por analisar projetos pedagógicos na perspectiva da ação social, esta pesquisa torna-se relevante, por ampliar o foco de investigação acerca do gênero, uma vez que estudos que analisam projetos pedagógicos na perspectiva teórica aqui abordada não foram encontrados.

Em termos de organização textual, esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos uma revisão da literatura de estudos da área da Educação sobre projetos pedagógicos. Em seguida, discorremos sobre a abordagem sociorretórica de estudo dos gêneros textuais. Primeiramente, expusemos contribuições relevantes para a compreensão dos gêneros preconizadas por Swales (1990, 2007), que se dedica à análise dos aspectos formais e discursivos do gênero. Consideramos essa abordagem de Swales importante para nortear esta pesquisa, uma vez que um de nossos objetivos se volta para a análise de marcas de coletividade na estrutura retórica do gênero projeto pedagógico. Em seguida, apresentamos conceitos importantes para o estudo dos gêneros a partir de Miller (1994; 2012) e Bazerman (2006; 2007; 2011).

No segundo capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, mostrando os caminhos percorridos da coleta à análise dos dados. Inicialmente, explicitamos os delineamentos da pesquisa, em seguida, o contexto de coleta e geração dos dados e, por último, os procedimentos e categorias de análise.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados obtidos na análise dos dois projetos pedagógicos focalizados na pesquisa, buscando compreender a partir de sua estrutura composicional, marcas do seu caráter coletivo.

No quarto e último capítulo expusemos a análise realizada com base em entrevistas realizadas com os professores e gestores envolvidos na elaboração dos projetos das duas escolas, buscando compreender os papéis sociais desempenhados na elaboração coletiva e funcionamento de projetos pedagógicos.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 PROJETO PEDAGÓGICO: UM GÊNERO TEXTUAL TÍPICO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

As discussões a respeito de projetos pedagógicos nas instituições de ensino no Brasil remontam à década de 1980, quando o país passou por um momento de democratização, após ter vivido um longo tempo sob o regime de ditadura. Segmentos organizados da sociedade passaram a questionar o modelo centralizador do governo militar, que determinava o funcionamento de todos os órgãos públicos, até mesmo da escola. Nesse contexto, foi elaborada a Constituição Federal de 1988, estabelecendo mudanças importantes na educação do país, ao instituir, em seu artigo 206, o princípio da gestão democrática, sob o qual o ensino público deve ser ministrado (BRASIL, 1988). Entretanto, foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que ratificou em artigo 3º o princípio da gestão democrática para a educação, que essa discussão ganhou força.

Dessa forma, teoricamente, a instituição de um projeto pedagógico nos estabelecimentos de ensino surgiu como um importante instrumento para a democratização do ensino, uma vez que sua elaboração deve acontecer em um processo participativo com todos os segmentos envolvidos, oportunizando a prática democrática no cotidiano educacional.

De acordo com Perrenoud (2000), uma das novas competências exigidas para desempenhar o ofício docente é participar da administração da escola. Para tanto, uma das atividades a ser desenvolvida pelo professor na escola é a elaboração coletiva do PP da instituição. Esta incumbência foi atribuída aos docentes em 1996, com a promulgação da (LDB), que, no artigo 14, estabelece que, na perspectiva da gestão democrática do ensino, os profissionais da educação devem participar na elaboração do projeto pedagógico da escola em articulação com as comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Ainda com relação às atribuições dos docentes, para garantir uma educação de qualidade, direito de todos os cidadãos, a LDB, em seu artigo 13, define que esses profissionais devem:

participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir o plano de trabalho estipulado de acordo com a proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, cumprir os dias letivos e horas-aula estabelecidos, participar dos períodos definidos para o planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, art. 13).

Como podemos perceber, além das várias atividades e responsabilidades cotidianas da sala de aula, o docente é incumbido de *“participar da elaboração da proposta pedagógica”* da escola. Dessa forma, o professor é visto como um componente ativo do grupo de trabalho que discute, avalia, toma decisões e define formas de ação para que a organização em termos não só pedagógicos, mas também administrativos sejam construídos coletivamente. Para tanto é necessário que o mesmo seja capaz de identificar necessidades e problemas na própria situação de trabalho e procure, conjuntamente, soluções práticas para melhorar as condições do ensino aprendizagem

dos alunos. Porém essa determinação chega de forma imposta para os professores. Sendo assim, será que eles estão preparados para essas novas atribuições? Será que o ambiente de trabalho proporciona as condições necessárias para que essa determinação seja cumprida de forma que influencie positivamente no seu cotidiano de trabalho e no cotidiano da escola?

Como consequência disso, emerge um novo perfil de professor a ser formado para atender essa demanda. Muitas vezes, no entanto, a formação não prepara os professores para participar de forma crítica da concepção e elaboração do projeto da escola, reduzindo assim sua autonomia e limitando o seu papel como agente social (VEIGA, 2012).

Segundo Tardif (2010), o saber profissional dos professores deve se constituir de ampla diversidade de conhecimentos e utilizar vários tipos de competências, uma vez que o saber do professor está a serviço do trabalho e as relações estabelecidas por ele com o saber são mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Entre estas situações está a elaboração e avaliação do projeto pedagógico da escola.

Na expectativa de contribuir para a diversidade de saberes envolvidos no trabalho docente, as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica determinam que os cursos de formação de professores devem inserir, em seus currículos, disciplinas que proporcionem, ao futuro docente, o conhecimento da legislação educacional e do funcionamento da escola, pois o professor, além da sala de aula, deve participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional (BRASIL, 2001).

Sabendo que a escola é formada por sujeitos coletivos, que se caracterizam como tal na medida em que coletivamente, buscam realizar a tarefa de adequar o ambiente as suas necessidades, somos levados a refletir sobre o modo como esse trabalho coletivo,

participativo, emancipatório e democrático vem ocorrendo nas escolas. Vale salientar que envolver a comunidade escolar é uma tarefa complexa, pois exige compromisso, envolvimento e trabalho e ao envolver diversos sujeitos, propicia o surgimento de conflitos e tensões. Além disso, esse processo exige uma quebra de paradigma com relação a práticas autoritárias e verticais nas quais a escola pública brasileira está histórica e culturalmente envolvida.

Baseados em Veiga (1995), fundamentamos a presente pesquisa na ideia de que projeto pedagógico é a essência do trabalho desenvolvido pela escola no âmbito de seu contexto histórico. Assim sendo, nenhum projeto é igual, pois apresenta singularidades próprias de cada instituição e nem é totalmente diferente por apresentar regularidades retóricas tipificadas.

Como o próprio nome já nos revela, é um projeto, pois representa uma ação intencional, uma direção a ser seguida e faz parte do planejamento das instituições, nesse caso, um compromisso que deve ser definido coletivamente para ser desenvolvido em um determinado espaço de tempo. É pedagógico, pois nele se definem ações educativas para que as escolas cumpram seus propósitos e intencionalidades (VEIGA, 1995). Dessa forma, percebemos que o viés político perpassa esse documento, pois a sua elaboração coletiva revela compromisso com a formação dos cidadãos participativos, críticos e comprometidos com a sociedade.

O projeto pedagógico foi pensado para funcionar na escola como um processo permanente de reflexão e discussão dos seus problemas, na busca de alternativas e soluções dentro das possibilidades do contexto no qual está inserida. Além disso, espera-se que proporcione a vivência democrática, necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar, contribuindo para o exercício da cidadania.

Isto nos leva a refletir que o projeto não pode figurar no ambiente escolar como um simples documento, uma peça burocrática que serve apenas para ser arquivada, necessitando estar compromissado com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Veiga (1995) salienta que o projeto pedagógico

preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p. 13-14).

Assim, há a expectativa de que o projeto contribua não só na organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, mas também com a organização do trabalho do professor em sala de aula. Tanto a escola quanto o professor têm autonomia para delinear a sua própria identidade. Para tanto, se faz necessário que o professor esteja preparado para lidar com essa nova demanda de competências ligadas a novos eventos e práticas de letramento que começam a integrar o seu trabalho.

Como podemos perceber, a tarefa de elaborar um projeto pedagógico é desafiadora, principalmente para os gestores que têm a incumbência de gerir todo o processo de elaboração e funcionamento, sabendo lidar com os conflitos, com as divergências, ouvir todas as partes envolvidas e traçar estratégias para conseguir mobilizar e motivar os envolvidos, propiciando um ambiente de participação.

O projeto pedagógico deve ser norteado por e a partir de princípios norteadores da educação: *igualdade* de condições para o acesso e permanência na escola; *qualidade* da educação para todos; *gestão democrática*, que possibilita a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos nas tomadas decisões que envolvem a escola; *liberdade*, que envolve a relação dos segmentos (administradores, professores, funcionários, pais e alunos) na participação do projeto e também a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber; *valorização do magistério*, que representa um princípio central, pois a qualidade do ensino ofertado pela escola está

estritamente relacionado com a formação, condições de trabalho e remuneração dos professores (VEIGA, 1995).

O fato desses princípios estarem previstos na legislação, não é garantia de ratificação na realidade das escolas. Não basta ser lei, é necessário que estes princípios sejam construídos no cotidiano escolar.

Segundo Baffi (2002), na sociedade de tecnologia, o projeto seria um documento transitório, à medida que se constitui efetivamente, deixa de ser projeto, passa a ser realidade. Ele está a serviço de realizações pontuais e eficazes, cujos objetivos pretendem ao mesmo tempo a busca da permanência, a globalidade e a mudança.

Nesse entendimento, o PP requer o compromisso dos envolvidos no que se refere à avaliação. A avaliação coletiva faz parte da elaboração e do funcionamento de projetos pedagógicos, pois a partir dela a equipe poderá melhorar a qualidade do ensino ofertado, traçando novos objetivos sempre que necessário, uma vez que o projeto está em processo de construção permanente.

Veiga (2003) trata a questão apontando para a necessidade de existir discernimento teórico entre duas perspectivas que permeiam a elaboração e execução do PP. A primeira seria regulatória, e negaria a diversidade de interesses e de atores presentes nesta perspectiva. A segunda seria agregadora de interesses e concepções emancipatórias, na qual haveria a integração e participação efetiva dos envolvidos, resultando num processo.

Visto que nesta pesquisa analisaremos projetos pedagógicos como ações sociais, considerando as reflexões dos estudiosos expostas acima, podemos caracterizar o PP como um gênero textual que representa uma ferramenta de ação social, auxiliando o trabalho do professor no âmbito escolar, uma vez que favorece sua autonomia e a adoção de uma postura profissional reflexiva e crítica, que avalia e reflete sobre sua atuação, propondo ações para a melhoria da qualidade da educação ofertada pela instituição de ensino na qual atua.

Dessa forma, o PP ao proporcionar ao professor momentos de planejamento, torna-se uma das principais ferramentas do trabalho docente, compreendido como um processo e não como um produto, possibilita que, no transcorrer das ações propostas, a equipe envolvida possa avaliar e analisar se as atividades estão surtindo o efeito desejado, aperfeiçoando-as conforme a necessidade.

Além disso, como podemos perceber, o discurso acadêmico, representado aqui por autores da área de educação, aponta para um modelo de escola que prima por uma identidade construída coletivamente. Desse ponto de vista, o PP pode ser caracterizado também como um instrumento que propicia o trabalho coletivo, integrando todos os segmentos da comunidade escolar. Com isso, é possível propor um projeto que leva em consideração as características e necessidades específicas dos sujeitos envolvidos naquela realidade. Nesse contexto, o professor (re)cria estratégias de trabalho, (re)elabora procedimentos de ensino, confirmando, assim, a necessidade da formação de um profissional docente reflexivo capaz de analisar e compreender as diversas faces (social, cultural, pedagógica, administrativa, organizacional) que compõem a atividade docente.

Porém, a elaboração e implementação de um projeto pedagógico em uma instituição de ensino não é tão fácil como parece. Estudos como o de Costa (2003) mostraram que a participação coletiva muitas vezes é bastante complicada e não acontece. A classificação de projetos pedagógicos realizada por Costa (2003) mostra essa realidade: projeto-plágio é o projeto de postura ética duvidosa, apropriado de outra instituição; o projeto do chefe é o projeto do responsável pela gestão da escola, sem discussão e participação os segmentos envolvidos; projeto-gueto, que se concentra em pequenos grupos, sem adesão dos demais.

As consequências de projetos que se encaixam nessas classificações são projetos vagos, com intenções e objetivos pouco precisos, que procuram manter as estruturas já existentes, consolidando rotinas e muitas vezes como documentos de

gaveta, que se encontrarão à disposição sempre que solicitados, não ultrapassando a dimensão formal (COSTA, 2003).

Nesse sentido, Veiga (2012, p.17) questiona: “O projeto pedagógico é modismo ou inovação?”. Como modismo, o projeto é implementado de forma burocrática e fragmentada. Assim moldado, o projeto pedagógico é “um produto pronto e acabado, linear, estático, mera declaração de intenções, uma exigência burocrática e formal” (VEIGA, 2012, p. 18). Já pela ótica inovação, o projeto pedagógico introduz a ideia de ruptura. Visto assim, “é orientado pelo princípio do trabalho coletivo, solidário e busca desenvolver atitudes e cooperação e reciprocidade” (VEIGA, 2012, p. 19). O quadro a seguir, elaborado por Veiga (2012), sintetiza uma análise de projetos pedagógicos nessas duas perspectivas.

Projeto político-pedagógico é modismo ou inovação?

ITENS DE ANÁLISE	MODISMO	INOVAÇÃO
CONCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Estreita e imediatista • Trabalho individual • Trabalho solitário • Sem legitimidade/ sem participação • Separa concepção de execução • Obscuro (sem transparência) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampla e aprofundada • Trabalho coletivo • Trabalho solidário (cooperativo) • Com legitimidade/participação • Não há separação entre concepção e execução • Transparência
ORIGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Nasce do centro para a periferia • Nasce de cima para baixo • É elaborado a portas fechadas • É imposto por orientações prescritivas e autoritárias • É obrigação. Não há adesão • Uns concebem, outros executam 	<ul style="list-style-type: none"> • Nasce da periferia para o centro • nasce de baixo para cima • nasce do chão das instituições educativas • é aberto, fruto de reflexões • é construído no dia a dia, tendo por base relações solidárias • é concebido e executado por todos
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar a qualidade formal do ensino • cumprir as orientações provenientes do poder central e da legislação • gerar a padronização da instituição educativa • estimular a dependência/autonomia delegada (exógena) 	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar a qualidade formal e política do ensino, objetivando: o desenvolvimento do educando, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho; • analisar as orientações provenientes do poder central e da legislação; • construir a singularidade da instituição educativa • gerar independência/autonomia real (exógena)
EXIGÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão teórica dos procedimentos e preenchimento de formulários 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação e de suas relações com a sociedade e sobre o homem que se pretende formar
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Produto pronto e acabado • linear estatístico 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de construção permanente • circular e dinâmico

	<ul style="list-style-type: none"> • mera declaração de intenções • separa a teoria da prática • projeto-produto, documento final, documento estratégico 	<ul style="list-style-type: none"> • intenções assumidas coletivamente • une a teoria e a prática • projeto-processo, documento norteador de toda instituição
IMPLICAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Passageiro • A utilização pouco criteriosa do termo propicia sua implantação de forma burocrática • cumprimento de tarefas • Obediência, por ser fruto da submissão • metodologia do trabalho individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Contínuo • introdução da ideia de rupturas com práticas anteriores • abertura para estimular a criatividade e o espírito crítico • diálogo, por ser fruto da ação participativa • metodologia do trabalho coletivo

Quadro 1. Projeto político-pedagógico é modismo ou inovação? Fonte: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação Básica e Educação Superior: projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2012, p. 22.

Ao observar o quadro podemos afirmar que o projeto pedagógico concebido como modismo nas instituições de ensino tende a produzi-lo como um produto, pronto e acabado. Dessa forma, o processo de produção coletivo não acontece, negando a diversidade de interesses e de agentes que estão presentes na escola. Nessa perspectiva o projeto visa a apenas cumprir as determinações da legislação, gerando assim uma padronização da instituição educacional, uma vez que gera um documento descontextualizado, fora da realidade vivenciada pelas escolas e negando as suas reais necessidades.

Como inovação, o projeto pedagógico é concebido como um processo construído, executado e avaliado coletivamente, como um produto inovador que provoca rupturas com o atual modelo de organização do trabalho e funcionamento das instituições de ensino. Essa perspectiva vai de encontro ao trabalho isolado dos diversos segmentos dentro das escolas, proporcionando aos diversos agentes contribuir democraticamente nas questões cotidianas da escola num processo de construção permanente e dinâmico, onde não há separação entre elaboração e funcionamento.

As escolas públicas encontram-se num contexto de conflito no qual as perspectivas apresentadas neste quadro revelam a tensão existente entre o prescrito na lei e o realizado nas instituições de ensino quando se fala de projeto pedagógico. Muitas

vezes os professores, que segundo a lei são agentes imprescindíveis nesse processo, figuram como meros executores e a comunidade fica excluída das tomadas de decisão que envolve os rumos da escola, assim uns elaboram, outros impositivamente executam. Em outros casos, os projetos figuram nas escolas como peças burocráticas exigidas pela legislação, como um documento estático que existe para cumprir as determinações legais.

Observando o quadro, concordamos com Veiga (2012) quando afirma que o projeto pedagógico “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, 2012, p.13). Porém, esse processo de reflexão é muitas vezes relegado e os envolvidos não traçam os seus próprios caminhos, dificultando o processo de ensino aprendizagem, que não considera a dialogicidade e as peculiaridades do ambiente e da comunidade atendida pela escola.

Considerando os objetivos propostos nesta pesquisa, as reflexões até então realizadas contribuem para compreendermos como o gênero textual projeto pedagógico foi prescrito pela lei e como ele é visto no meio acadêmico. Dessa forma, temos subsídios para analisar como se dá o processo de elaboração e funcionamento dos projetos das duas escolas públicas focadas nesta pesquisa.

1.2 PROJETO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DO GÊNERO À LUZ DA SOCIORRETÓRICA

Pesquisas contemporâneas em LA têm enfatizado a relação entre sociedade e linguagem a partir dos gêneros textuais, sob diversas abordagens teórico-metodológicas.

Na pesquisa aqui apresentada, optamos pela perspectiva sociorretórica que tem como representantes Swales (1990; 2007), Bazerman (2006; 2007; 2011) e Miller (1994; 2012), pois compartilhamos da premissa de analisar os gêneros textuais como ações sociais.

Essa abordagem preocupa-se com a organização e as relações sociais que envolvem os gêneros textuais, tem uma visão histórica dos gêneros e os assume como altamente ligados com as instituições que os produzem, voltando a atenção para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder. Dessa forma, o estudo das formas textuais acontece levando-se em consideração os textos em seu contexto de uso real, numa abordagem que ultrapassa os limites estruturais e considera os aspectos sociais, históricos e culturais envolvidos na elaboração e utilização desses gêneros. Para compreender o funcionamento de um documento como um projeto pedagógico, portanto, é preciso pensá-lo desse ponto de vista.

Conforme Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), Swales, que estuda os gêneros em contextos acadêmicos e profissionais, se mantém fiel a uma abordagem que se apoia na análise dos aspectos formais e discursivos do gênero, revelando muito da construção do texto e das práticas sociais que determinam as escolhas linguísticas que configuram o texto. Dessa forma, o texto deve ser visto em seu contexto e não pode ser completamente entendido fora dele.

Considerando que Swales tem oferecido suporte no sentido de compreender os gêneros como ações retóricas que realizam propósitos determinados, refletindo as diversas esferas da atividade humana das quais se originam (HEMAIS E BIASI-RODRIGUES, 2005), buscamos em seus estudos contribuições para a compreensão de projetos pedagógicos e das práticas sociais que os envolvem.

Dentre as contribuições teóricas de Swales (1990), abordaremos as definições de gênero e comunidade discursiva, além do modelo CARS (*create a research space*) para a análise de gêneros textuais.

Para elaborar sua definição de gênero textual, Swales (1990) norteou-se pelos usos do termo “gênero” em quatro campos teóricos, quais sejam estudos de folclore, estudos literários, linguística e retórica:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. (SWALES, 1990, p. 58 *apud* HEMAIS, B; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 114-115).

O propósito comunicativo referido nesta citação, segundo Swales (1990), consiste no critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além dessa característica, os exemplares do gênero apresentam padrões próximos, mas com variabilidade no referente à estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um modelo (SWALES, 2004 *apud* BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 26).

A partir desse conceito, percebemos que, para Swales, é o propósito comunicativo, que molda o gênero, determinando a sua estrutura interna e limitando suas ocorrências linguísticas e retóricas. Dessa forma, o traço definidor do gênero seria o propósito comunicativo compartilhado pelos membros da comunidade discursiva na qual o gênero é praticado. Todavia, Swales admite, em estudos posteriores, a limitação desse conceito como critério para identificação do gênero, uma vez que o propósito nem sempre é explícito ou ainda pela possibilidade de haver múltiplos propósitos, o que comprometeria a noção de propósito como instrumento para identificação imediata do gênero (SWALES, 2004 *apud* BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 26).

Ainda a partir do conceito de gênero apresentado por Swales, podemos compreendê-lo como uma instância determinada por eventos que o condicionam. A grosso modo, é possível dizer que o gênero supera os limites do individual, ou seja, os gêneros não pertencem aos indivíduos, mas sim a comunidades discursivas, que estabelecem padrões, limitando e moldando as ações individuais.

A comunidade discursiva diz respeito a um grupo de indivíduos, unidos por interesses, práticas e atividades em comum, trabalham juntos, os quais se utilizam de convenções discursivas específicas, de modo que seus discursos são reveladores do conhecimento partilhado pelo grupo (SWALES 1990). Com base nessa noção, temos que as comunidades discursivas se caracterizam pela necessidade de produzir textos com propósitos comunicativos específicos.

Os estudos de Swales originaram um modelo de análise da organização retórica de introduções em artigos de pesquisa: o modelo CARS, que consiste em apontar a regularidade dos movimentos retóricos presentes nos gêneros analisados.

<p>MOVIMENTO 1: ESTABELECE O TERRITÓRIO</p> <p>Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa e/ou Passo 2 – Fazer generalização/ões quanto ao tópico e/ou Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)</p> <p>MOVIMENTO 2: ESTABELECE O NICH O</p> <p>Passo 1A – Contra-argumentar ou Passo 1B – Indicar lacuna/s no conhecimento ou Passo 1C – Provocar questionamento ou Passo 1D – Continuar a tradição</p> <p>MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICH O</p> <p>Passo 1A – Delinear os objetivos ou Passo 1B – Apresentar a pesquisa Passo 2 – Apresentar os principais resultados Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Diminuindo o esforço retórico</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Enfraquecendo os possíveis questionamentos</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Explicitando o trabalho</p>
---	--

Quadro 2. Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa Fonte: SWALES, 1990, p. 141 *apud* HEMAIS, B; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 120-121.

O modelo CARS é uma importante ferramenta de análise que mostra a existência de movimentos e regularidades nos textos que constituem um gênero. Várias pesquisas testaram e demonstraram a aplicabilidade do modelo CARS a diferentes gêneros (cf. MOTTA-ROTH & HENDGES, 1996; ARAÚJO, 1996; BIASI-RODRIGUES, 1998; BERNARDINO, 2000; BEZERRA, 2001).

Como podemos perceber no quadro 5, no modelo CARS, Swales recorre a dois conceitos chave: os movimentos (grandes propósitos que coincidem a partes estruturais do gênero) e os passos (sub-propósitos com os quais os movimentos são construídos). Os conjuntos de movimentos e de passos, correspondentes ao propósito comunicativo geral do gênero, constituem, portanto, os blocos textuais de informações que vão caracterizar a estrutura interna de um dado gênero.

Tendo em vista as características desse modelo, utilizamo-lo como base para fazer uma descrição inicial da estrutura composicional de projetos pedagógicos, que será apresentada no próximo capítulo. A partir dos dois exemplares de projetos focados nesta pesquisa, identificamos os movimentos e passos recorrentes na estrutura dos projetos analisados.

Vale salientar que este trabalho não teve a pretensão de elaborar um modelo retórico para projetos pedagógicos. Objetivamos fazer uma observação inicial, baseada no modelo CARS, de como o referido gênero circula socialmente, e, a partir da análise de sua estrutura composicional, compreender o seu caráter coletivo.

Miller introduziu a noção de gênero como uma forma de ação social, tornando-o dependente da estrutura e complexidade de cada sociedade, razão por que define esse objeto como “uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente” (apud REINALDO, 2010, p. 171). Dessa forma, os gêneros são ações recorrentes e significantes, portanto artefatos culturais que ajudam a construir a substância da nossa vida e cultura (MILLER, 1994).

Nessa perspectiva, o gênero é uma ação social, pois é um construto retórico, uma categoria convencional de discurso baseada nas recorrências da tipificação social que ocorrem em determinadas instâncias. Portanto, para estudar o gênero é necessário esclarecer a relação entre a retórica e o seu contexto de situação (MILLER, 2012). Deve-se observar a língua em seu cotidiano nas mais diversas formas, situando-a como atividade cognitiva e sócio-histórica. Assim, compartilhamos da ideia de gênero como formas culturais e cognitivas da ação social, materializadas pela linguagem. No entanto, não podemos idealizá-los como formas estanques, com estruturas rígidas, mas como entidades dinâmicas.

Neste trabalho, reconhecemos a necessidade do estudo da dimensão social da elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos, enfatizando o contexto e a ocasião. Assim, de acordo com Miller (1994), os gêneros textuais podem ser definidos não só em termos da composição de traços substanciais e formais que incorporam em situações recorrentes, mas também pelas ações sociais que ajudam a produzir. Por conseguinte, ao estudarmos o gênero projeto pedagógico, observamos o seu contexto de produção, que nos revela muito sobre o modo como ele é determinado pelo cenário cultural, político e histórico no qual está inserido. Dessa forma, configura situações e modos de agir dos sujeitos envolvidos em sua elaboração e funcionamento.

Seguindo o mesmo modelo de explicação, Bazerman (2007, 2011) compreende os gêneros como formas típicas de usos discursivos da língua, que surgem num veio histórico, cultural e interativo dentro de instituições e atividades preexistentes. Nessa perspectiva, observa-se a interação na realidade social, que se materializa no uso que fazemos dos textos, tendo em vista a organização de nossas ações e a criação de significações e fatos sociais que encadeiam as ações discursivas.

Para compreender os gêneros nessa perspectiva, é necessário perceber que eles se enquadram em organizações, papéis e atividades mais amplas. Para tanto, Bazerman

(2006) propõe a utilização de alguns conceitos, a saber: conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades.

Um *conjunto de gêneros* é o conjunto de textos que alguém, numa determinada função, tende a produzir. Sendo assim, ao agrupar todos os gêneros que um profissional produz, pode-se identificar uma parte expressiva do trabalho. Além disso, podem-se identificar também as capacidades e habilidades necessárias para a produção de tais gêneros. Um *sistema de gêneros* refere-se aos diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, além das relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e usos desses documentos. Já *sistema de atividades* faz referência às tarefas e afazeres que tornam possível a realização dos gêneros (BAZERMAN, 2006).

Compreendermos estes conceitos é relevante para esta pesquisa, uma vez que os projetos pedagógicos fazem parte do conjunto de gêneros que os professores produzem no exercício de sua profissão na escola. Assim sendo, compõem o sistema de gêneros que fazem a escola funcionar. Para que os projetos sejam elaborados e funcionem no cotidiano da escola é necessário que um sistema de atividades sejam pensadas e executadas coletivamente.

De acordo com Miller (2012), “o conjunto de gêneros representa um sistema de ações e interações que possui funções e lugares sociais específicos, assim como valor ou função repetitiva ou recorrente” (MILLER, 2012, p 47). Baseada na “teoria da estruturação” de Giddens (1984), Miller (2012) procura demonstrar a relação entre as ações observáveis particulares de agentes individuais e a influência abstrata de uma cultura, sociedade ou instituição na elaboração dos gêneros textuais, discorrendo sobre um conceito importante para a compreensão de gênero: agência.

Em termos gerais, a noção de agência atribui ao ator individual a capacidade de processar a experiência social e de delinear formas de enfrentar a vida, mesmo sob as mais extremas formas de coerção. Dessa forma, os atores sociais são “detentores de

conhecimento” e “capazes”. Eles procuram resolver problemas, aprender como intervir no fluxo de eventos sociais ao seu entorno e monitorar continuamente suas próprias ações, observando como os outros reagem ao seu comportamento e percebendo as várias circunstâncias inesperadas (Giddens, [1984] 2009).

Giddens ([1984] 2009) destaca que a agência não diz respeito às intenções que as pessoas têm para fazer determinadas coisas – a vida social é cheia de diferentes tipos de consequências involuntárias com ramificações variáveis –, “mas primeiramente à sua capacidade de fazer essas coisas”. A ação depende da capacidade do indivíduo de “causar uma mudança” em relação a um estado de coisas ou curso de eventos pré-existente”. Isso implica que todos os atores (agentes) exercem um determinado tipo de poder, mesmo aqueles em posições de subordinação.

Não podemos ignorar que a agência é influenciada pela estrutura, que, conforme Giddens ([1984] 2009), pode ser entendida como as regras e recursos implicadas na forma de um sistema social. As ações não podem ser consideradas isoladas das estruturas que as moldam. Os atores agem de forma regularizada e as ações tornam-se práticas que, por sua vez, tornam-se propriedades de um sistema social. Os atores não criam sistemas sociais, eles reproduzem, transformam, dando continuidade a práxis.

Dessa forma, a elaboração e funcionamento de projetos pedagógicos estão condicionados à instância social do trabalho do professor: a escola. E como agentes, as ações desempenhadas por esses profissionais da escola são moldadas pelas características dessa estrutura. Portanto, apesar de haver uma determinação legal sobre o modo como os projetos devem ser elaborados, a realidade no cotidiano escolar pode não condizer com o prescrito.

De acordo com Wenzel (1994), a forma material de ação do professor corresponde à estrutura de produção, ou seja, ao conjunto das condições objetivas e materiais definidas para a execução do trabalho:

O trabalho do professor, como trabalho coletivo, não é por ele planejado, tanto no sentido pedagógico quanto no sentido administrativo. Aparentemente o professor tem uma certa autonomia de trabalho, mas o seu limite são as condições materiais colocadas à sua disposição, que não é ele quem controla (WENZEL, 1994, p.28).

Ratificando esse pensamento, Marques (2006) aponta que os profissionais de educação ao assumirem as responsabilidades da ação educativa, deparam-se com

os sistemas organizados do ensino, com as normas e leis que os regem, com as armaduras institucionais da escola, com as determinações econômicas-políticas e culturais da sociedade mais ampla, com os avanços tecnológicos que impõem novos desafios à educação, com as limitações impostas pelo indispensável emprego dos meios materiais e recursos de apoio (MARQUES, 2006, p. 109)

Dessa forma, a elaboração de projetos está sujeita às condições da sua instância de produção. Portanto, a falta de condições objetivas de espaço-tempo, para encontro, reflexão e acompanhamento dos projetos pode interferir de forma significativa na sua construção coletiva.

Para a análise que nos propomos realizar neste estudo, partimos do pressuposto de que o PP é um gênero textual típico das instituições escolares e, por esse motivo, as ações realizadas para sua elaboração e funcionamento são moldadas e condicionadas pela instituição na qual funciona: a escola.

Assim, essa ferramenta, vista como um processo e não como um produto, deve respeitar uma configuração básica que pode variar de instituição para instituição, pois segue um padrão relativamente estável. Além de tipificar uma forma textual, faz parte do modo como os sujeitos dão forma às atividades sociais nas quais estão envolvidos, no caso em estudo, a atividade docente.

Assim como todo indivíduo que desempenha algum papel profissional na sociedade, o profissional docente também tende a produzir um *conjunto de gêneros* que é inerente a sua profissão. Nesse contexto, o PP faz parte desse *conjunto de gêneros* e *sistema de atividades* que o trabalho do profissional docente exige.

Paré e Smart (1994), apoiados nos estudos de Carolyn Miller, propõem uma alternativa para o trabalho de descrição em torno do uso e da influência de gêneros em situações de trabalho, definindo o gênero, de forma mais abrangente, como

um conjunto de regularidades observáveis em quatro dimensões que representam a expansão dos textos às ações, processos e relações: os textos em si, os processos de composição desses textos, as práticas de leitura usadas para interpretar esses textos e as regras/papéis sociais observadas pelos escritores e leitores dentro de uma comunidade. (apud REINALDO, 2010, p. 169).

Conforme acentua Reinaldo (2010), a partir dessa definição são elencadas quatro dimensões de análise do gênero: os *traços textuais*, os *papéis sociais*, os *processos de composição* e *práticas de leitura*. Essa proposta de definição de gênero implica atividades sociais e performances retóricas estáveis, tendo os padrões de similaridades como principal característica. Acentua também, seguindo os autores, que em local de trabalho, os gêneros resultam de interações complexas, estando em constante evolução, segundo a natureza da exigência a que atendem.

Carvalho (2005), fundamentada em Paré e Smart (1994), afirma que em um estudo no qual o gênero é abordado na perspectiva da ação social torna-se necessário examinar, além das regularidades aparentes em um conjunto de textos representativos de certo gênero, as regularidades observáveis nos processos de produção e recepção dos textos e, ainda, as regularidades nos papéis sociais desempenhados por seus produtores e consumidores

Inspirados por essas reflexões, observando os dados coletados, elencamos como categorias que servirão de base para a análise dos projetos pedagógicos nesta pesquisa os seguintes pontos:

1. Marcas retóricas típicas da organização textual de projetos pedagógicos que remetem à coletividade.
2. Regularidades aparentes no processo de composição, ou seja, elaboração e funcionamento de projetos pedagógicos, relativas à construção de um gênero coletivo.
3. Papéis sociais desempenhados pelos professores e gestores envolvidos na elaboração e funcionamento de projetos pedagógicos.

Para compreendermos os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos na elaboração e funcionamento de projetos pedagógicos, torna-se importante conhecer a organização textual desse gênero e a análise dos movimentos retóricos de exemplares de um mesmo gênero é um caminho para verificar a existência de regularidades na organização da informação, no caso desta pesquisa, verificar as marcas de coletividade nessas regularidades. Portanto, é imprescindível, além da análise do texto escrito, investigar os processos de composição do texto como o evento deflagrador da produção, a escrita, as atividades realizadas em conjunto, a coleta e análise de informações para compô-lo.

Já a investigação dos papéis sociais desempenhados pelos produtores contempla a observação de suas atribuições, do grau que detêm para tomar decisões, das limitações que encontram na realização das tarefas. No caso desta pesquisa, acreditamos que a escola, como agência produtora do gênero projeto pedagógico, pode se entendida como um sistema de papéis ocupados pelos diferentes sujeitos que a compõe. Assim, no referente à constituição do papel social na elaboração de projetos pedagógicos, um aspecto relevante é o estudo das expectativas que se estabelecem em

torno da designação do sujeito na escola. Em síntese, o papel social assume o sentido de função acompanhada de um conjunto característico de ações próprias e desempenhadas numa dada situação, ou seja, papel prescrito pelo lugar que ocupamos na sociedade.

CAPÍTULO II

CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE: PERCURSO METODOLÓGICO

2. 1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Inicialmente, realizamos pesquisas em bibliotecas virtuais de teses e dissertações das mais diversas instituições de pós-graduação do país com o intuito de encontrar trabalhos que tivessem como objeto de pesquisa o gênero projeto pedagógico. Porém, não encontramos trabalhos que abordassem projetos pedagógicos na perspectiva dos estudos sobre gêneros textuais. Dessa forma, fomos instigados ainda mais a realizar a pesquisa, pois nos vimos diante de um objeto novo.

Em seguida, buscamos nos estudos da área de Educação (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2008; DE ROSSI, 2000; VEIGA, 1995, 2001, 2012) informações sobre o contexto histórico de surgimento desse gênero e descobrimos que foi em 1996, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB), lei regente da educação brasileira, que a discussão sobre projeto pedagógico ganhou força. Dessa forma, a instituição de um projeto pedagógico nos estabelecimentos de ensino surgiu como um importante instrumento para a democratização do ensino, uma vez que há a expectativa de sua elaboração acontecer em um processo participativo com todos os segmentos envolvidos, oportunizando a prática democrática no cotidiano educacional.

Munidos dessas informações e guiados pela pergunta de pesquisa que norteia este trabalho (Como o princípio da participação coletiva se manifesta na elaboração e funcionamento do gênero projeto pedagógico em escolas de educação básica?),

elegemos duas instituições de ensino públicas de educação básica (uma estadual e uma municipal) para investigar como ocorre o processo de elaboração e funcionamento de projetos pedagógicos, pois é nesse tipo de estabelecimento que a gestão democrática e a elaboração de projetos pedagógicos são determinadas pela LDB.

Por questões éticas, em nosso trabalho não divulgaremos os nomes das escolas e dos sujeitos participantes da pesquisa, razão por que as instituições de ensino serão identificadas como Escola E (escola estadual) e Escola M (escola municipal) e os sujeitos participantes serão identificados pela instituição e pela ordem de participação na pesquisa (P1EE, P2EM).

Visto que é por meio da linguagem em uso que projetos pedagógicos são constituídos, investigamos nesta pesquisa práticas específicas de uso social da linguagem em contexto específico, considerando o valor social da língua. Assim, buscamos analisar o gênero projeto pedagógico em sua esfera social de acontecimento, levando em consideração o contexto e os sujeitos envolvidos na sua elaboração e funcionamento. Portanto, é no campo aplicado dos estudos da linguagem que situamos nossa pesquisa, pois, tal como Moita Lopes (2006) e Signorini (1998), pesquisadores dessa área, reconhecemos a linguagem como prática social.

O trabalho com projetos pedagógicos proporciona ao pesquisador a produção de conhecimento construído por um percurso teórico-metodológico na conexão com diferentes campos disciplinares. Dessa forma, temos como suporte teórico estudos advindos da LA que mobilizam conhecimentos da área educacional sobre política da educação, formação e atuação de professores e estudos sobre gêneros textuais na perspectiva teórica da ação social.

Devido à heterogeneidade e dinamicidade de ações e sujeitos envolvidos na elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos, qualificamos nosso objeto de pesquisa como sendo complexo. Conforme Signorini (2006), uma pesquisa com foco na língua em uso tem um objeto complexo, pois, entre outros aspectos, exige uma

compreensão aprofundada da dimensão histórica, social e política que envolve esse uso. Dessa forma, analisamos as condições de produção e funcionamento de projetos, buscando identificar os modos de participação dos sujeitos e interpretação que estes fazem de suas ações.

Assim sendo, é na abordagem qualitativa de pesquisa que encontramos o conjunto de métodos adequados aos objetivos de nossa investigação (1. Investigar o gênero projeto pedagógico, buscando compreender o seu caráter coletivo através do discurso dos agentes escolares envolvidos na sua elaboração e funcionamento. 1.1 Descrever a organização retórica de dois exemplares do gênero tendo em vista identificar os indícios da participação coletiva; 1.2 Investigar na fala de professores e gestores a participação e os papéis sociais desempenhados por eles na elaboração e funcionamento de projetos pedagógicos).

Para realizar esta pesquisa, seguindo os preceitos qualitativos, propomos uma questão, coletamos dados e realizamos uma análise interpretativa, tentando demonstrar como esses dados conseguem responder nossa questão inicial (DESLAURIERS E KÉRISIT, 2006). Realizamos esse processo, buscando uma relação dinâmica, uma interdependência entre o mundo real, o objeto da pesquisa e a subjetividade dos sujeitos envolvidos (SANTAELLA, 2001), neste caso, as instituições de ensino, os projetos pedagógicos e os sujeitos envolvidos na elaboração desse gênero textual, respectivamente.

Dada a complexidade do nosso objeto, para atender aos objetivos propostos nesta investigação, como pesquisadores qualitativos em LA, recorreremos a diferentes instrumentos para compor nosso *corpus* de análise (coleta de documentos, aplicação de questionário e realização de entrevistas).

2.2 CONTEXTO DE COLETA E GERAÇÃO DOS DADOS

2.2.1 Coleta dos documentos

Iniciamos a coleta de dados pela parte documental da pesquisa, recolhendo os projetos pedagógicos nas instituições de ensino no mês de fevereiro de 2013.

Na escola E, realizamos uma primeira visita para conversar com a direção. Nesse primeiro contato com a diretora geral, apresentamos a pesquisa e os seus objetivos, perguntamos se a escola possuía um projeto pedagógico, e, como a resposta foi afirmativa, pedimos para ter acesso a tal documento. A diretora prontamente nos disponibilizou uma cópia e demonstrou estar disponível para contribuir com a pesquisa.

Nesta escola, segundo a diretora, quando ela assumiu a gestão o projeto já existia, mas há anos não passava por uma revisão. A primeira revisão/avaliação e consequente reescrita do projeto foi realizada por ela em conjunto com uma professora, que já está aposentada, a partir de uma exigência para que escola pudesse ser inscrita no PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), que consiste em um programa do Governo Federal de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC (Ministério da Educação) repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento. Segundo a gestora, o projeto pedagógico atualizado era um dos pré-requisitos para que a escola pudesse ser contemplada pelo plano.

Na escola M, o primeiro contato aconteceu por meio de uma conversa informal com a diretora geral, que estava em seu primeiro ano na gestão da escola, fora do

ambiente escolar. Logo nesse primeiro encontro, ela informou que na escola havia sim um projeto pedagógico e este se encontrava em processo de reconstrução. Informou também que na escola havia uma supervisora que estava responsável por mediar esse processo. Marcamos um encontro na escola para conversarmos melhor sobre a pesquisa e para que ela proporcionasse o nosso contato com a referida supervisora. Na data marcada, fomos à escola, explicamos os objetivos da pesquisa e conversamos com a supervisora, que demonstrou disponibilidade em contribuir. Ela entregou-nos uma cópia do projeto e das orientações recebidas da secretária municipal de educação para a (re)elaboração desse documento.

Nesta escola, o projeto foi elaborado, segundo a gestora, seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação, que reúne os técnicos das escolas e com eles “montam” a parte geral do projeto. Depois desse momento, essa proposta é encaminhada para as escolas para que os técnicos deem continuidade inserindo em conjunto com a comunidade a realidade de cada escola.

Com a parte documental dos dados da pesquisa em mãos, realizamos uma análise preliminar dos projetos, com o intuito de conhecer melhor o nosso objeto de pesquisa e pensarmos nas próximas ações a serem realizadas. Percebemos que os projetos das escolas não faziam referência às pessoas que fizeram parte da sua elaboração. Dessa forma, decidimos preparar um questionário para ser aplicado nas escolas.

2.2.2 Aplicação do questionário

Elaboramos o questionário com o objetivo de identificar nas escolas os elaboradores dos projetos. Além disso, pretendíamos com a aplicação desse instrumento

realizar um primeiro contato com a equipe docente das escolas, uma vez que até então tínhamos contatado apenas as diretoras. O questionário foi aplicado no mês de março de 2013 nas duas escolas.

	<p>Universidade Federal de Campina Grande Centro de Humanidades Pós-graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado)</p>									
<div style="border: 2px solid black; padding: 10px;"> <p>Caro professor (a), este questionário faz parte de uma pesquisa que objetiva contribuir para a caracterização do gênero projeto pedagógico e compreender a participação dos sujeitos envolvidos em sua elaboração e funcionamento. Os dados obtidos serão utilizados na dissertação de conclusão do mestrado da pesquisadora. Portanto, a seriedade nas respostas às questões é de suma importância.</p> <p style="text-align: right;">Agradecimentos sinceros da pesquisadora.</p> </div>										
<p>Questionário de Pesquisa</p>										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">Identificação</th> </tr> <tr> <td style="width: 15%;">Nome</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Escola</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Email</td> <td></td> </tr> </table>			Identificação		Nome		Escola		Email	
Identificação										
Nome										
Escola										
Email										
<p>1. Qual a sua formação acadêmica? (indicar o Curso no espaço em branco)</p> <p>() Licenciatura _____</p> <p>() Especialização _____</p> <p>() Mestrado _____</p> <p>() Doutorado _____</p> <p>2. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?</p> <p>3. Você conhece o Projeto Pedagógico da instituição de ensino em que atua? Sim () Não ()</p> <p>4. Você participou do processo de elaboração/avaliação desse projeto? Sim () Não ()</p> <p>5. Para planejar suas aulas, você recorre ao que propõe o projeto pedagógico? Sim () Não ()</p>										

Quadro 3: Questionário aplicado aos professores da educação básica. Fonte: Elaborado pela autora (2013)

Aplicamos primeiro o questionário na Escola E, que integra a rede estadual de ensino. Funciona nos três turnos e atende aproximadamente 700 alunos do ensino fundamental I (4º e 5º ano) e fundamental II (6º ao 9º ano). A equipe docente é composta por 28 professores.

Fomos à escola nos três turnos, sempre no horário do intervalo, pois é nesse momento que os professores estão reunidos. Apresentamos-nos e expusemos para eles o motivo de nossa visita. Conforme nossas primeiras impressões a partir das reações dos professores, percebemos que alguns demonstraram interesse pelo tema da pesquisa, outros confundiram projeto pedagógico com um projeto didático que vem sendo desenvolvido interdisciplinarmente por toda a escola, outros pareciam indiferentes a nossa presença, porém, sem mais perguntas responderam ao questionário.

Na escola E, 16 professores responderam ao questionário: 8 afirmaram não conhecer o projeto, não ter participado da elaboração e não utilizar na preparação das aulas. 6 responderam que conhecem o projeto, mas não participaram da elaboração e não utilizavam na preparação das aulas. Apenas dois professores afirmaram conhecer o projeto, ter participado da elaboração e utilizar na preparação das aulas.

Em seguida, aplicamos o questionário na escola M, que integra a rede municipal de ensino. Funciona nos três turnos e atende aproximadamente 500 alunos no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Marcamos previamente com a diretora para irmos aplicar o questionário em um horário no qual os professores do turno da manhã estavam reunidos para a preparação de um evento que seria realizado na escola. Apresentamos-nos e expusemos aos professores os objetivos da pesquisa. Percebemos que alguns estavam constrangidos com a nossa presença. Um dos professores falou que deveríamos deixar nosso email para que eles pudessem acompanhar as pesquisas, pois “muita gente da universidade vem aqui, pesquisa e não volta para dar um retorno”. Não tivemos a oportunidade de aplicar o questionário para os

professores dos outros turnos, pois uma greve na rede municipal de ensino foi deflagrada no dia seguinte à realização da primeira aplicação nessa escola.

Dessa forma, apenas 9 professores responderam ao questionário: 7 afirmaram não conhecer o projeto, não ter participado da elaboração e não utilizar na preparação das aulas; 1 respondeu que conhecia o projeto, mas não participou da elaboração e não utilizava na preparação das aulas e 1 professor afirmou conhecer o projeto, ter participado da elaboração e utilizar na preparação das aulas.

Os dados quantitativos sugerem uma direção diferenciada do que foi definido no discurso oficial para a elaboração e funcionamento de projetos pedagógicos e apontam para a necessidade de uma reflexão qualitativa sobre nestas duas escolas.

O fato de a maioria dos professores dizerem não ter participado da elaboração e desconhecerem os projetos das escolas indica a falta de consciência do PP enquanto planejamento geral da escola que necessita da participação e envolvimento de todos.

Dessa forma, nestas duas escolas, o PP ainda não é construído de maneira a abranger toda a coletividade da escola, indicando que o trabalho coletivo ainda não é o esperado. Assim, não expressa as reais necessidades e inquietações da comunidade escolar, que em alguns casos como podemos ver permanece nas respostas dos professores, parece alheia a sua existência.

Após essa leitura inicial das respostas ao questionário, resolvemos entrevistar os respondentes que participaram da elaboração e os que disseram conhecer o projeto das escolas para conhecer qual o tipo de participação deles na elaboração e saber como se dá o funcionamento dos projetos no cotidiano da escola.

2.2.3 Realização da entrevista

Após identificar nas respostas ao questionário os sujeitos que afirmaram ter participado da elaboração dos projetos, preparamos um roteiro de entrevista, pois esta se constitui como um meio eficaz para coletar informações sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo, de uma instituição (POUPART, 2008). Nesse caso o informante é tido como peça chave, pois é

capaz precisamente de “informar” não só sobre as suas práticas e suas próprias maneiras de pensar, mas também – na medida em que ele é considerado como “representativo” de seu grupo ou de uma fração deles – sobre os diversos componentes de sua sociedade e sobre os seus diferentes meios de pertencimento (POUPART, 2008, p. 222).

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois permite elaborar previamente um roteiro, sem que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas, e permite dar a oportunidade para o pesquisador esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário (MOREIRA E CALEFFE, 2008).

Além dos professores, resolvemos entrevistar também os diretores das escolas, pois são as pessoas responsáveis pela gestão dos projetos na escola. Com isso, pretendíamos conhecer o ponto de vista dos gestores sobre o funcionamento dos projetos. As entrevistas foram realizadas nas escolas, nos meses de março, abril e maio de 2013, seguindo o roteiro abaixo.

Roteiro da entrevista – Professores da Educação Básica

- Na sua concepção, o que são projetos pedagógicos?
- Em sua opinião, qual deve ser o papel dos professores em um projeto pedagógico?
- A equipe gestora apresenta o projeto pedagógico nas reuniões de planejamento do ano letivo?
- Comente sobre o processo de elaboração do projeto da instituição na qual você trabalha.
- Como foi sua participação na elaboração desse projeto? Quais os procedimentos/ações realizadas por você na elaboração do projeto?
- Como você avalia a sua contribuição na elaboração do projeto?
- Quais os maiores desafios enfrentados na elaboração/implementação do projeto nessa instituição?
- De que modo o projeto interfere no seu trabalho?
- Em sua opinião, em que medida as atividades desenvolvidas, na sala de aula e na escola como um todo, são articuladas com o projeto pedagógico?
- Depois de implementado, o projeto passou por momentos de avaliação coletiva?
- Você é motivado a interferir e incluir sugestões para melhorar o projeto pedagógico da escola onde atua?

Quadro 4: Roteiro de entrevista realizada nas escolas da educação básica. Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Com esse roteiro, pretendíamos conhecer as concepções de projeto pedagógico dos sujeitos, conhecer como aconteceu o processo de elaboração dos projetos nas escolas, compreender a participação desses sujeitos na elaboração e identificar o posicionamento deles com relação à sua contribuição no processo.

Iniciamos as entrevistas na escola E com os dois professores que afirmaram ter participado da elaboração. Porém, à medida que íamos realizando as entrevistas, os entrevistados referiam-se a outras pessoas que contribuíram ativamente do processo de elaboração e que não tinham respondido ao questionário. Dessa forma, a partir das

entrevistas escolhemos os demais sujeitos dessa escola para responderem ao questionário e serem entrevistados. Em seguida, as entrevistas foram realizadas na escola M, seguindo os mesmos procedimentos.

As entrevistas foram realizadas individualmente nas próprias escolas em horários previamente marcados e gravadas em áudio com autorização expressa dos sujeitos. À medida que íamos realizando as entrevistas, íamos transcrevendo com o intuito de perceber eventuais lacunas e poder aperfeiçoar nas demais. A transcrição das entrevistas foi um momento significativo da pesquisa, pois, apesar de ter sido um trabalho cansativo, oportunizou que conhecêssemos os sujeitos e começássemos a pensar na análise dos dados.

Atribuímos aos sujeitos um código que combina a função exercida na escola e ordem de realização das entrevistas e traçamos um perfil profissional dos entrevistados, como podemos ver no quadro a seguir.

Código	Função na escola	Perfil
P1EE	Professor	Possui Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e em Metodologia do ensino de Artes. Trabalha há 26 anos na área da educação. Está na escola A desde 2010 (3 anos e 3 meses). É professor prestador de serviço. Leciona a disciplina de Arte em turmas do fundamental II (6º ao 9º ano). No questionário de pesquisa, afirmou conhecer o projeto pedagógico, ter participado da elaboração e utilizá-lo para a preparação de suas aulas.
P2EE	Professor	Possui graduação em Pedagogia e especialização em Supervisão escolar e Orientação educacional. Trabalha há 15 anos na educação. Professor concursado. Está nessa escola há 4 anos. No questionário de pesquisa, afirmou conhecer o projeto pedagógico, ter participado da elaboração e utilizá-lo na elaboração de suas aulas.
P3EE	Professor	Possui Licenciatura em Educação Física e Especialização em Metodologia do desenvolvimento motor. Trabalha há 20 anos na área da educação. Está nessa escola há 18 anos. É professor concursado. Leciona a disciplina de Ed. Física em turmas do fundamental II (6º ao 9º ano). No questionário de pesquisa, afirmou não conhecer o projeto pedagógico, não ter participado da elaboração e não utilizá-lo para a preparação de suas aulas.

S1EE	Supervisor	Possui graduação em Pedagogia, na área Supervisão e Orientação educacional. Trabalha há 26 anos na educação. Professor concursado. Está nessa escola há 3 anos. Atualmente, não está em sala de aula, atua como supervisor pedagógico. No questionário de pesquisa, afirmou conhecer o projeto pedagógico, não ter participado da elaboração e utilizá-lo na orientação aos professores na preparação de suas aulas.
D1EE	Diretor	Possui graduação em Ciências Biológicas e Especialização em Gestão escolar. Trabalha há 20 anos na educação. Professor concursado. Está nesta escola há 8 anos.
P4EM	Professor	Possui Licenciatura em Matemática, Especialização em Ensino de Matemática Básica. Trabalha há 15 anos na área da educação. Está nessa escola há 9 anos. É professor concursado. Leciona a disciplina de matemática em turmas do fundamental II (6º ao 9º ano). No questionário de pesquisa, afirmou não conhecer o projeto pedagógico, não ter participado da elaboração e não utilizá-lo para a preparação de suas aulas.
P5EM	Professor	Possui Licenciatura em História e Especialização em Ensino de História. Trabalha nessa escola há 5 anos. É professor concursado. Leciona a disciplina de história em turmas do fundamental II (6º ao 9º ano). No questionário de pesquisa, afirmou conhecer o projeto pedagógico, não ter participado da elaboração e utilizá-lo para a preparação de suas aulas.
S2EM	Supervisor	Possui Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Formação do educador em Artes visuais. Trabalha nessa escola há 1 ano e meio. É concursado. Atualmente, não está em sala de aula nesta escola. No questionário de pesquisa, afirmou conhecer o projeto pedagógico, ter participado da elaboração.
D2EM	Diretor	Possui Licenciatura em História e Especialização em educação. Trabalha há 20 anos na área da educação. Está nessa escola há 6 anos. É professor concursado.

Quadro 5: Códigos utilizados na análise e perfil dos sujeitos entrevistados. Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Analisando os perfis dos sujeitos, podemos observar que todos possuem licenciatura, sendo a maioria graduada em Pedagogia. Além disso, todos possuem curso de pós-graduação em nível de especialização.

Observamos, também, que todos são professores concursados e trabalham a mais de três anos nas escolas alvo da pesquisa. Esse é um dado interessante, pois a maioria dos professores que responderam ao questionário e afirmaram não ter participado e não conhecer os projetos eram prestadores de serviço e estavam na escola

a poucos meses. Esse dado pode indicar que a rotatividade de professores nas escolas influencia no processo de funcionamento dos projetos.

2.3 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

A pesquisa aqui apresentada segue a orientação retórica de análise de gêneros desenvolvida por John Swales, Carolyn Miller e Charles Bazerman. Nessa orientação a investigação vai além dos aspectos linguísticos dos textos, voltando-se para o contexto social do gênero, observando-o em determinada situação social recorrente que surge em resposta a situações sociais também recorrentes.

Os dados serão analisados de acordo com os procedimentos metodológicos da perspectiva sociorretórica. Baseada nas contribuições de Paré e Smart (1994), Carvalho (2005) apresenta os elementos passíveis de análise ao examinarmos um gênero nessa perspectiva, a saber:

que regularidades são aparentes em um conjunto de textos representativos de certo gênero, que regularidades são observáveis nos processos de produção e recepção dos textos e, ainda, que regularidades se percebem nos papéis sociais desempenhados por seus produtores e consumidores (CARVALHO, 2005, p. 136).

A partir dessa reflexão, observando os dados coletados, elencamos como categorias de análise nessa pesquisa os seguintes pontos:

1. Marcas retóricas típicas da organização textual de projetos pedagógicos que remetem à coletividade.

2. Regularidades aparentes no processo de composição, ou seja, elaboração e funcionamento de projetos pedagógicos, relativas à construção de um gênero coletivo.

3. Papéis sociais desempenhados pelos professores e gestores envolvidos na elaboração e funcionamento de projetos pedagógicos.

CAPÍTULO III

INDÍCIOS DA AÇÃO COLETIVA NOS MOVIMENTOS RETÓRICOS DE PROJETOS PEDAGÓGICOS

Uma vez que projetos pedagógicos resultam de um processo de planejamento que envolve as dimensões pedagógica, organizacional e administrativa das instituições de ensino, a legislação determina que os diversos segmentos da escola participem de forma colaborativa, contribuindo com o desempenho de ações compatíveis com suas atribuições e o seu papel social na instituição, para que o documento contemple de forma satisfatória essa multiplicidade de aspectos de ordens distintas, mas complementares.

Para investigar a participação e os papéis sociais dos agentes nesse processo, tornou-se indispensável compreender o funcionamento do gênero projeto pedagógico nas duas instituições de ensino focadas nesta pesquisa. Para tanto, foi necessário fazermos, primeiramente, uma descrição de como esse gênero se apresenta do ponto de vista da sua materialidade textual, para compreendermos, a partir da análise de sua estrutura composicional, o seu caráter coletivo. Vale salientar, que nesta pesquisa, partimos de uma realidade recortada, portanto, não fizemos uma descrição exaustiva do gênero, mas uma observação inicial para termos uma visão geral da estrutura retórica com a qual o referido gênero circula socialmente.

Além disso, a análise retórica dos projetos se torna relevante neste trabalho, pois a partir dela podemos compreender o espaço conferido a cada dimensão do projeto nesses documentos, o que contribui de forma significativa para a compreensão dos papéis dos agentes nesse processo de elaboração e funcionamento.

A análise da organização retórica dos dois projetos revelou uma similaridade nos movimentos retóricos, fato que nos induz a pensar uma estrutura padrão tipificada para outros exemplares desse gênero.

Baseados no modelo de organização retórica, o modelo CARS, elaborado por Swales (1990), esboçamos uma descrição retórica inicial dos dois projetos analisados. Vale salientar que nosso objetivo com essa descrição não é elaborar um modelo retórico para o gênero projeto pedagógico, visto que analisamos apenas dois projetos. A ideia é observar a estrutura dos documentos das escolas focalizadas nesta pesquisa.

PADRÃO RETÓRICO DOS PROJETOS ANALISADOS

MOVIMENTO RETÓRICO 1. Apresentação da escola

- | | |
|--|-------------|
| Passo 1. Apresentar a escola | e/ou |
| Passo 2. Contextualizar historicamente a escola | e/ou |
| Passo 3. Informar a organização física e de pessoal | e/ou |
| Passo 4. Apontar a disposição das turmas e turnos | e/ou |
| Passo 5. Indicar a estruturação e ação da escola | e/ou |
| Passo 6. Caracterizar a população escolar | |

MOVIMENTO RETÓRICO 2. Fundamentos teóricos

- Passo 1. Apresentar os principais conceitos teóricos abordados no projeto**

MOVIMENTO RETÓRICO 3. Operacionalização das ações

- | | |
|--|-------------|
| Passo 1. Explicitar a Justificativa | e/ou |
| Passo 2. Delinear os objetivos | e/ou |
| Passo 3. Apresentar a metodologia | |

Quadro 6: Padrão retórico dos projetos pedagógicos analisados. Fonte: Elaborado pela autora (2013).

A análise revelou que, do ponto de vista macroestrutural, os exemplares do gênero são organizados em três grandes blocos de ações: apresentação da escola,

fundamentos teóricos e operacionalização das ações. Cada bloco, representado no quadro como movimento retórico, tem uma funcionalidade peculiar e são organizados, microestruturalmente, em seções, subdivididas em itens e aparecem listadas em forma de sumário no início do projeto. Algumas dessas seções aparecem apenas em um dos exemplares, e outras apareceram nos dois, mas não seguem a mesma ordem sequencial e nem apresentam a mesma nomenclatura, o que nos leva a inferir que a organização textual desse gênero seja bastante flexível, uma vez que expressa a identidade de cada escola.

3.1 A REALIDADE ESCOLAR

O movimento retórico 1 é apresentado nas páginas iniciais do projeto. As informações postas nesse movimento têm a função de contextualizar a escola na qual o projeto foi elaborado e está sendo desenvolvido.

No nível microestrutural do movimento retórico 1, o passo 1, o qual tem a função de apresentar a escola, é iniciado na seção capa que, além do nome da instituição e do ano de elaboração, apresenta o ente federado ao qual a escola é vinculada, no caso das EE e EM, Estado e Município, respectivamente.

Logo em seguida, ainda no passo 1, os projetos trazem uma seção, denominada de apresentação (EE) e de introdução na escola (EM), na qual aparece o objetivo do documento

(Recorte 1)

O presente documento tem como objetivo explicar a proposta política pedagógica da Escola E [...] Tal proposta representa a síntese do pensamento administrativo-pedagógico institucional e retrata a trajetória

que vem sendo percorrida pela comunidade escolar na consolidação do desejo de uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino. (Projeto Pedagógico, EE)

(Recorte 2)

Este documento foi revisado pela EM [...] conforme estabelecido na Deliberação do CEE, LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais, Constituição Federal e após os estudos, pesquisas, análises e reflexões de todos os segmentos da comunidade escolar (Projeto Pedagógico, EM)

Como podemos observar no recorte 1, ao apresentar o objetivo, o documento explicita o conceito de projeto pedagógico adotado por seus elaboradores. O caráter administrativo e pedagógico do documento é explicitado e há o indício de coletividade exigido pela legislação, como podemos observar em *retrata a trajetória que vem sendo percorrida pela comunidade escolar*.

No recorte 2, percebemos que esse documento não é a primeira versão do projeto, mas sim uma revisão do projeto já existente. Isso pode significar que o referido documento vem passando por momentos de avaliação e ajustes. Além disso, ele explicita que está de acordo com a legislação e atende ao critério de coletividade quando coloca que foi reelaborado, também, a partir de *análises e reflexões de todos os segmentos da comunidade escolar*.

Como podemos perceber os projetos explicitam que o lugar social de produção, ou seja, a instituição escola, incorpora o discurso oficial ao afirmar conformidade com as leis e diretrizes que regem a educação.

Ainda como parte do passo 1, os projetos apresentam a missão da escola:

(Recorte 3)

Missão: Garantir ao educando uma educação de qualidade, visando o seu desenvolvimento integral. Para isto, investir na valorização e formação dos profissionais, disponibilizando recursos materiais,

humanos e pedagógicos, estabelecendo parceiros externos e internos.
(Projeto Pedagógico, EM)

(Recorte 4)

Missão: Assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola e incentivá-los a estudar adquirindo um embasamento teórico que favoreça o seu sucesso nas séries subsequentes. (Projeto Pedagógico, EE)

Como podemos perceber nos recortes (3) e (4), ao utilizarem os verbos *garantir* e *assegurar*, as escolas reiteram o princípio da garantia do padrão da qualidade da educação preconizado pela CF de 1988 e ratificada pela LDB, demonstrando certa generalidade, que é um indicio de descontextualização, de universalidade do discurso, uma vez que a garantia de um padrão de qualidade é missão de todas as escolas públicas.

E para que essa missão seja cumprida, o documento afirma que a escola necessita analisar a realidade da sua clientela, e em seu projeto pedagógico, traçar, coletiva e democraticamente, metas e ações, considerando o contexto no qual está inserida. No recorte 4, o documento afirma que a EM deve investir no estabelecimento de parcerias internas, confirmando a necessidade de integração e trabalho coletivo entre os segmentos que compõem a escola.

Na seção posterior, denominada de Diagnóstico escolar (EE) e Perfil da instituição escolar (EM), os projetos iniciam o passo 2, apresentado um breve histórico da escola, expondo dados sobre a fundação da escola, sobre os principais acontecimentos que interferiram nos rumos que as escolas tomaram, e informação sobre as gestões e gestores anteriores e atuais:

(Recorte 5)

A Escola M [...] situada á Rua [...] em Campina Grande foi fundado em 1963, na Gestão de Severino Cabral. [...] Sua situação era precária, com

três salas e mini-diretoria juntamente com a cantina. Em 1968 a escola passou a ser dirigida pela professora [...] (Projeto Pedagógico, EM)

(Recorte 6)

A Escola E [...], localizada à rua [...] em Campina Grande – PB, foi criada por iniciativa do governo do estado Sr. José Américo de Almeida. [...] De sua fundação até o ano de 2009, a escola apresentou como administradores: [...].(Projeto Pedagógico, EE)

Como podemos observar nos fragmentos acima, os projetos, de forma breve, apresentam um histórico da escola e passam informações como o endereço e dados sobre a sua criação, seguindo praticamente a mesma estrutura. Para a elaboração desse passo, espera-se a colaboração de pessoas que conheçam ou participaram dessa trajetória, ou que realizem uma pesquisa junto à comunidade em geral e em documentos da escola para o levantamento desses dados. Ao conhecer um pouco da história da escola, talvez seja mais fácil traçar metas para melhorar a realidade por ela vivida.

No Passo 3, encontramos a organização do espaço físico da escola e do pessoal disponível para o desenvolvimento das atividades

(Recorte 7)

Portanto a cada ano passa por reformas e hoje nas dependências internas, apresenta-se com: **08** salas de aula, incluindo **01** para o Programa “Mais Educação”, **01** laboratório de informática, **03** banheiros, sendo **02** para os alunos e **01** para os funcionários, **01** sala de professores, **01** da diretoria juntamente com outra sala de apoio, **01** secretaria, **01** galpão, **01** cozinha, **01** dispensa, **01** depósito, **01** almoxarifado, **01** quadra de areia e **01** pátio (área livre). (Projeto Pedagógico, EM)

(Recorte 8)

A escola não tem sede própria e apresenta um espaço considerado inadequado para o desenvolvimento das atividades escolares. Dispõe de: 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 10 salas de aula, 01 cozinha, 06 sanitários, 01 sala de leitura, 01 laboratório de informática. (Projeto Pedagógico, EE)

Como podemos observar nos recortes 7 e 8, os documentos apresentam o espaço físico das escolas, fazendo uma breve análise de suas condições. A EM, que antes dispunha de um espaço precário (cf.(Recorte 5)), após passar por constantes reformas, dispõe de um espaço que vai se adequando à demanda de alunos. Já a EE, que não tem sede própria, considera o seu espaço inadequado para o desenvolvimento das atividades escolares. Para a elaboração desse passo, espera-se a contribuição de agentes que conheçam as dependências da escola e sejam capazes de refletir sobre a adequação desse espaço às atividades desenvolvidas na escola.

Dando prosseguimento ao passo 3, os projetos expõem as equipes que constituem o corpo de profissionais da escola:

(Recorte 9)

1.1 Equipe administrativa É representada por dois docentes todos com formação acadêmica de nível superior [...]

1.2 Equipe técnica pedagógica É composta por profissionais assim distribuídos: Turno manhã: P. C. C. (Orientadora), Turno tarde: A.D.C (Orientadora)e Turno noite: D.E.G (Supervisora).

1.3 Equipe docente por área de conhecimento É composta por 36 docentes, sendo a maioria do quadro efetivo do estado. (Projeto Pedagógico, EE)

(Recorte 10)

RECURSOS HUMANOS: O quadro administrativo funciona com 01 (uma) diretora, 01 diretora-adjunta, 03 técnicos como: 01 Orientadora Educacional, 01 Psicóloga e 01 Supervisora. O corpo docente é formado por 26 professores. No apoio administrativo de manutenção e limpeza encontram-se 19 auxiliares de serviços gerais. (Projeto Pedagógico, EM)

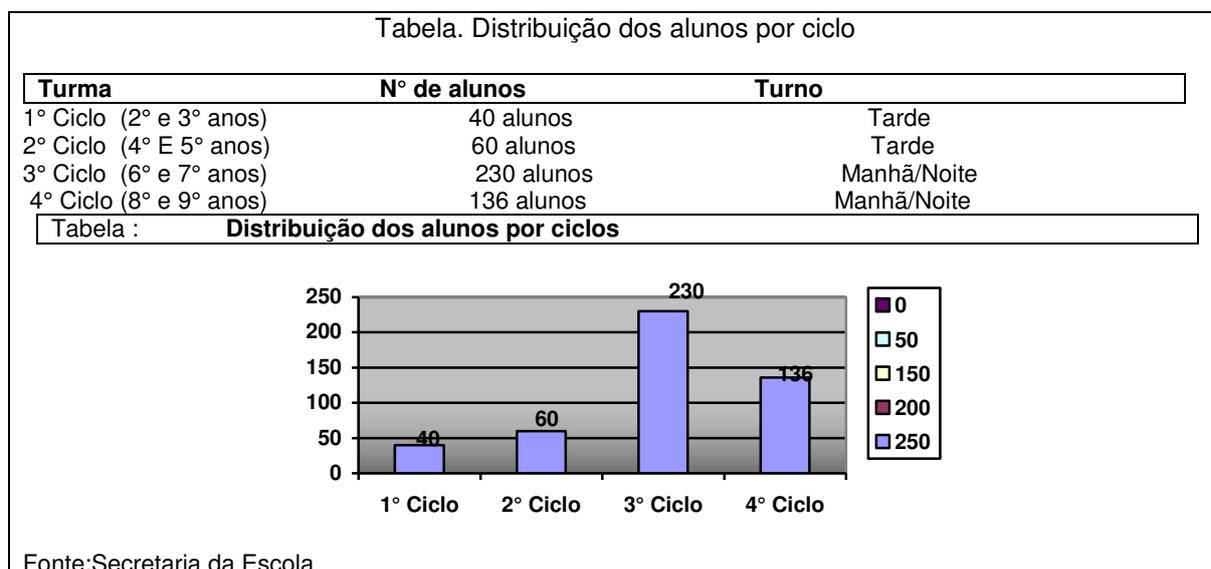
Os recortes 9 e 10 são bastante representativos da diversidade de profissionais que compõem a escola. A EE subdivide esses profissionais em equipe administrativa, equipe técnica pedagógica e docente (Recorte 9). Como podemos perceber, os demais

profissionais da escola como merendeiras, porteiros e serviços gerais não são apresentados. Já a EM faz uma divisão diferente: quadro administrativo, corpo docente e apoio administrativo (Recorte 10). Essas segmentações sugerem sobre o tipo de gestão adotada na escola, ao que parece, na EE, ao ser marcada a divisão das equipes, a gestão parece centralizada nas pessoas dos gestores, já na EM essa gestão aparenta ser mais democrática.

No passo 4, os projetos apresentam uma breve caracterização da distribuição dos alunos por turma e turno, o que facilita o trabalho de propor ações e traçar metas

Distribuição dos discentes por turno		
A escola conta com 868 discentes assim distribuídos:		
Turno Manhã (318 alunos)	Turno Tarde (277 alunos)	Turno Noite (282 alunos)
2º Ano – 12	6º Ano C – 38	5ª Série EJA – 55
3º Ano – 26	6º Ano D – 43	6ª Série EJA – 49
4º Ano – 26	7º Ano B – 31	7ª Série EJA – 39
5º Ano A – 28	7º Ano C – 31	8ª Série EJA – 59
5º Ano B – 28	8º Ano B – 27	1ª Série Ensino Médio – 43
6º Ano A – 39	8º Ano C – 29	2ª Série Ensino Médio – 37
6º Ano B – 36	9º Ano B – 22	
7º Ano A – 47	9º Ano C – 28	
8º Ano A – 40	1ª Série do E. Médio – 26	
9º Ano A – 36		

Quadro 7: Distribuição dos discentes por turno. Fonte: Projeto Pedagógico EE.



Quadro 8. Distribuição dos alunos por ciclo. Fonte: Projeto Pedagógico EM.

Observando a disposição das informações nos quadros acima, podemos perceber que elas poderão contribuir de forma significativa no momento de propor ações e as metodologias a serem trabalhadas na escola. Como podemos verificar, a quantidade de alunos é grande, e, para pensar um trabalho coletivo em prol da melhoria da qualidade da educação que envolva todos os alunos, é realmente necessário um trabalho coletivo de planejamento que envolva todos os professores e disciplinas.

Por sua peculiaridade de apresentar organização dos funcionários e alunos da escola, espera-se que o segmento composto pelos funcionários da secretaria e da área técnica administrativa da escola possam contribuir de forma mais efetiva na elaboração desse passo 1, uma vez que lidam cotidianamente com documentos que registram essas informações.

O passo 5, que aparece apenas no projeto da EE, é representado pelo item que recebeu o título de “Organização e ação da escola”. Na perspectiva do trabalho coletivo, esse passo é muito importante, pois, além de apresentar os níveis e as modalidades de ensino oferecidas na instituição (Recorte 11), destaca a proposta pedagógica da escola (Recorte 12) e seus princípios orientadores:

(Recorte 11)

A Escola prevê a oferta à comunidade do Ensino Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos, conforme legislação vigente. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9394/96, em seu artigo 26, “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (Projeto Pedagógico, EE)

(Recorte 12)

Expressa-se no PPP da Escola, os princípios básicos para construção de uma proposta pedagógica que vise a articulação entre os saberes locais dos sujeitos e a estruturação de Projetos Interdisciplinares que possibilitem o acesso ao conhecimento sistematizado, em cada uma das áreas, com vistas à aprendizagem significativa. (Projeto Pedagógico, EE)

Observar nos recortes 11 e 12 há um parafraseamento do discurso oficial materializado nas leis e nas orientações oficiais. Como podemos verificar no recorte 11, a própria concepção de currículo da legislação aponta para a necessidade de conhecer a clientela a ser atendida, pois afirma que o currículo deve ter uma parte diversificada a ser complementada *em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar*. Dessa forma, a proposta de conhecer a comunidade escolar para criar a identidade da escola e de propor ações que atendam às necessidades dessa comunidade por meio da elaboração de projetos pedagógicos é ratificada nesse exemplo. O recorte 12 mostra que a elaboração da proposta pedagógica deve visar *a articulação entre os saberes locais dos sujeitos e a estruturação de Projetos Interdisciplinares*. Mais uma vez a questão de conhecer a clientela da escola é posta em evidência. Esse excerto corrobora para a compreensão da importância do Passo 4 desse movimento, pois conhecer o corpo de profissionais e a organização dos alunos poderá proporcionar uma melhor articulação coletiva para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar.

A proposta pedagógica apresentada pela escola caracteriza-se por prever uma articulação entre práticas políticas, administrativas, econômicas, e pedagógicas no desenvolvimento do currículo proposto aos alunos (Recorte 13), para tanto, é atribuída ao professor a incumbência de estabelecer um projeto no qual a aprendizagem aconteça de forma crítica e participativa:

(Recorte 13)

A proposta pedagógica da Educação Básica, expressa no PPP da Escola, prevê uma articulação no desenvolvimento do currículo, sobrepondo-se práticas política, administrativas, econômicas e pedagógicas levando em consideração que o aluno traz uma abordagem cultural (Projeto Pedagógico, EE)

(Recorte 14)

Nessa perspectiva, o currículo e conteúdo cultural cabe aos/às educadores/as estabelecer um projeto para que esta cultura escolarizada

concretize-se de forma crítica e participativa junto aos sujeitos do processo ficando evidente a necessidade de um trabalho docente coletivo, na busca da aprendizagem significativa de todos. (Projeto Pedagógico, EE)

No recorte 13, fica evidente a necessidade de conhecer a *abordagem cultural* trazida pelos alunos para a consolidação da proposta pedagógica da escola. Verificamos no recorte 14 a ratificação da necessidade de *um trabalho docente coletivo* e interdisciplinar para que haja uma aprendizagem significativa. Verificamos também um direcionamento da elaboração dessa proposta para o agente professor, que fica incumbido de *estabelecer um projeto* de forma a propiciar a participação dos sujeitos envolvidos no processo.

Nos exemplos a seguir, constatamos que essa proposta pedagógica também prevê o trabalho coletivo que propõe a parceria dos pais com a escola (Ex.15) e a participação coletiva como um de seus princípios norteadores.

(Recorte 15)

Além disso, entende-se que a participação dos pais, na formação de seus filhos em parceria com a escola, seja de fundamental importância para a constituição de um comprometimento com o processo de aprendizagem. (Projeto Pedagógico, EE)

(Recorte 16)

A proposta pedagógica desenvolvida na Escola, para a Educação de Jovens e Adultos, visa à construção da cidadania e da autonomia moral e intelectual, tendo como princípios norteadores: leitura da realidade; resgate de valores e da identidade e construção do conhecimento e participação coletiva. (Projeto Pedagógico, EE)

No recorte 15, para demonstrar que há um compromisso com o processo de ensino aprendizagem, a escola deve proporcionar meios para que haja *a participação dos*

pais em parceria com a escola. No recorte 16, para o desenvolvimento da proposta para o trabalho com jovens e adultos a *participação coletiva* é tida como um princípio norteador.

Além disso, o projeto salienta a importância do trabalho interdisciplinar, ressaltando a integração de disciplinas e projetos. Isso contribui para reforçar o aspecto da coletividade no trabalho do professor, que como podemos verificar não se dá apenas na elaboração do projeto pedagógico, mas também no desenvolvimento de suas ações cotidianas na sala de aula e na troca de experiências com os demais do corpo docente:

(Recorte 17)

As trocas entre os diversos profissionais proporcionam uma maior integração das disciplinas e dos projetos, enriquecendo-os a partir dos diferentes olhares. [...] Essa concepção nasce e aprimora-se nos meios escolares, nos quais as propostas de trabalho contemplam as diferentes áreas de conhecimento sob um enfoque interdisciplinar, descompartmentalizando-se, dessa forma, as disciplinas. (Projeto Pedagógico, EE)

Como podemos verificar no recorte 17, essa proposta incita uma *maior integração das disciplinas e dos projetos* e, conseqüentemente, uma maior integração entre os docentes favorecendo o trabalho coletivo.

Ainda no tocante ao passo 5, a EM apresenta sua forma de avaliação institucional:

(Recorte 18)

A Avaliação Institucional na EE [...] objetiva uma constante reflexão, considerando os valores expressos na filosofia da Escola e as reais aspirações e necessidades da comunidade em que esta inserida, intervindo qualitativamente no desenvolvimento do processo pedagógico, da gestão e nas relações em todas as dimensões do fazer escolar. (Projeto Pedagógico, EE)

O recorte 18 mostra que a avaliação institucional deve ocorrer em consonância com o esperado para o projeto pedagógico, uma vez que nesse momento de avaliação os sujeitos são instigados a contribuir qualitativamente *no desenvolvimento do processo pedagógico, da gestão e nas relações em todas as dimensões do fazer escolar*.

O passo 6, último do movimento 1, aparece apenas na EM. Esse passo contribui de forma significativa para a formação da identidade da escola, uma vez que apresenta uma caracterização da comunidade escolar

(Recorte 19)

A Instituição Escolar possui uma quantidade de alunos significativa e bem equilibrada quanto ao sexo. O período da manhã possui um maior número de alunos devido o funcionamento do 3º e 4º ciclo (6º ao 9º ano) e o Programa Mais Educação o qual se recebe os alunos do turno oposto e vice e versa, enquanto no turno da noite existe uma clientela de jovens e adultos que por sua vez reduz após o segundo semestre, predominando o índice de evasão escolar. (Projeto Pedagógico, EM)

Verificamos no recorte 19 que esse passo oferece uma descrição da clientela atendida pela escola, mostrando o público acolhido em cada turno. Além dessa descrição mais geral, por meio da aplicação de questionários aos pais dos alunos, o projeto apresenta uma caracterização socioeconômica e familiar de sua clientela, como podemos observar no quadro a seguir

Nº de pessoas na família	PAI/MÃE 50 = 25%	MÃE 100 = 50%	PARENTES 30 = 15%	OUTROS 20 = 10%
Nº de pessoas que trabalham na casa	UMA 150 = 75%	DUAS 50 = 25%	TRÊS	MAIS
Profissão do pai	PEDREIRO 70 = 35%	MECÂNICO 20 = 10%	SEGURANÇA 20 = 10%	OUTROS 90 = 45%
Profissão da mãe	DIARISTA	DOMÉSTICA 150 = 75%	CABELELEIRA 30 = 15%	OUTROS 20 = 10%
Renda familiar	UM SALÁRIO 150 = 75%	DOIS SALÁRIOS 50 = 25%	TRÊS SALÁRIOS	MAIS
Escolaridade	ANALFABETO 30 = 15%	1º a 4ª SÉRIE 60 = 30%	6º AO 9º ANO 100 = 50%	ENSINO MÉDIO 20 = 10%
Moradia	PRÓPRIA	ALUGADA	CEDIDA	OUTRO

	100 = 50%	80 = 40%	20 = 10%	
Programas de Governo	VALE GÁS 50 = 25%	BOLSA FAMÍLIA 150 = 75%	PETI	OUTRO
Possui	TV 150 = 75%	CELULAR 50 = 25%	ENERGIA 200 = 100%	SAN .BÁSIC 200 = 100%
Atividades em família	ESPORTE 30 = 15%	IGREJA 100 = 50%	VIAGENS 50 = 25%	CINEMA
Partic. da vida escolar do filho (a)	NUNCA 20 = 10%	QUANDO CONV. 100 = 50%	SEMPRE 80 = 40%	
Conh.das atividades escolar do filho	TOTAL 100 = 50%	PARCIAL 80 = 40%	NUNCA	NÃO RESPOND. 20 = 10%
Regulamento da escola	SIM 170 = 85%	NÃO 20 = 10%	INGNORAM 10 = 5%	
Atend Oferecido aos pais	BOM 100 = 50%	REGULAR 70 = 35%	RUIM 20 = 10%	NÃO RESPOND 10 = 5%
Conhec. com: regras da escola	SIM 170 = 85%	NÃO 20 = 10%	NÃO RESPOND 10 = 5%	

Quadro 9 : Caracterização socioeconômica dos alunos. Fonte: Projeto Pedagógico EM.

Todas as informações do quadro são apresentadas em forma de texto, como no recorte 20 e referem-se tanto à situação socioeconômica dos alunos, quanto à participação dos pais na vida escolar.

(Recorte 20)

A sociedade passa por mudanças significativas no aspecto sócio econômico e familiar o que não é diferente com nossa clientela uma vez que fica evidente de acordo com a pesquisa realizada com a comunidade escolar onde a mulher hoje é a maior provedora do lar sendo que 50% dos filhos moram com a mãe, 25% apenas moram com pai e mãe, 15% com parentes e 10% com outros. (Projeto Pedagógico, EM)

Como podemos perceber, para a elaboração desse passo é necessária a contribuição de diversos segmentos da escola: pais, alunos, agentes que controlem a distribuição e devolução desses questionários e agentes que façam a tabulação dos dados obtidos.

O movimento retórico 1 é composto por informações que envolvem as dimensões administrativa, organizacional e pedagógica da escola. Dessa forma, ao requerer informações de ordens tão diferentes, reforça o caráter coletivo exigido pelo gênero.

3.2 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O movimento retórico 2 objetiva apresentar os fundamentos teóricos utilizados na elaboração do projeto. Na EE, a fundamentação teórica fica restrita a apresentar conceitos de diversos autores da área de educação sobre projeto pedagógico e o funcionamento desse documento na escola. Porém, outros autores foram citados nos outros passos do projeto quando se falou em interdisciplinaridade e currículo. Os recortes abaixo consistem nos conceitos de projeto pedagógico

(Recorte 21)

Segundo Libâneo (2001), o projeto pedagógico “deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola”, tendo em conta as características do instituto e do instituinte. (Projeto Pedagógico, EE)

(Recorte 22)

Para Veiga (1998), o projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola situado num contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. (Projeto Pedagógico, EE)

(Recorte 23)

O projeto pedagógico segundo André (2001) e Veiga (1998) apresenta duas dimensões: a política e a pedagógica. Ele “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” e “é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da

escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo”. (Projeto Pedagógico, EE)

Como podemos perceber nos três recortes acima, a fundamentação do projeto fica restrita a apenas um tema, mas traz a contribuição de diversos autores. Conseguimos constatar nas definições de projeto pedagógico apresentadas pelo documento da escola, que a equipe o compreende como um instrumento que viabiliza o *processo de organização da escola (Recorte 21)*, ratificando a importância dos passos 3 e 4 desse movimento retórico. Além disso, ao compreender o projeto como *um produto específico que reflete a realidade da escola (Recorte 22)*, demonstra a importância do passo 5, que faz um diagnóstico da comunidade escolar. O recorte 23 reforça a missão da escola (cf. Recortes 3 e 4) que *é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo*.

Já a fundamentação teórica do projeto da EM se apresenta mais abrangente com relação aos temas abordados:

(Recorte 24)

Pensa-se como Moacir Gadotti (1990:43) que o homem é o que ele se faz socialmente, visto que não é uma coisa dada, acabada, mas que se torna. (Projeto Pedagógico, EM)

(Recorte 25)

Porquanto, se de um lado “a prática educativa, a vida cotidiana, as relações professor-aluno, os objetivos da educação, o trabalho docente, nossa percepção do aluno estão carregados de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações entre classes, entre raças, entre grupos religioso, entre homens e mulheres, jovens e adultos”(Libâneo.Op.cit.p.21). (Projeto Pedagógico, EM)

(Recorte 26)

De outro,então, a ação educativa e a sociedade que se objetivam não é apenas aquela que a vida na sociedade capitalista demanda,ou seja,uma

formação centrada para o mercado de trabalho, como diz Arroyo: "uma ação diretiva pensada como uma venda de conhecimentos para o mercado de trabalho". (Projeto Pedagógico, EM)

Como podemos perceber nos exemplos acima, inicialmente, o documento apresenta a fala de autores da área de educação sobre educação e a relação do homem enquanto ser social, com a educação, com a escola e com a preparação para o mercado de trabalho. O tema projeto pedagógico não foi contemplado nessa fundamentação, mas o conceito adotado e o autor no qual se baseia foram citados na introdução do projeto.

A escrita da fundamentação teórica do projeto envolve conceitos relacionados à educação e exige domínio da escrita acadêmica. Nessa seção do projeto, aparecem reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre projeto pedagógico, portanto espera-se, nesse momento, uma contribuição de pessoas que, em seu contexto de formação acadêmica, tiveram contato com esse conteúdo, mais precisamente o pessoal da coordenação pedagógica e atuação pedagógica.

3.3 A OPERACIONALIZAÇÃO DAS AÇÕES

O movimento retórico 3 apresenta os objetivos e as ações para a operacionalização das atividades a serem desenvolvidas. Nas seções desse movimento retórico são apresentadas as justificativas para a elaboração de projetos pedagógicos nas escolas, os objetivos, as metas, as atividades a serem realizadas e as metodologias a serem utilizadas. Visto que o projeto pedagógico funciona como orientador para o desenvolvimento das ações dos agentes escolares, espera-se nesse momento o planejamento propriamente dito, a reflexão coletiva sobre os passos anteriores e a partir

dessa reflexão o traçado de metas e o detalhamento de ações, compatíveis com a realidade dos alunos, em prol das lacunas percebidas pela equipe.

O passo 1 apresenta a justificativa dos projetos pedagógicos

(Recorte 27)

Em virtude do avanço da tecnologia é necessário que na escola sejam elaborados projetos que envolvam gestores, técnicos, docentes, discentes e família para juntos trabalharem de forma contínua e dinâmica de modo a contribuir como o avanço do processo ensino-aprendizagem. (Projeto Pedagógico, EE)

(Recorte 28)

Portanto, a elaboração do ppp é um esforço co-participativo dos diversos seguimentos da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, direção, equipe multiprofissional, pais e grupos organizados da sociedade) com a finalidade de definir qual é a função da escola e os problemas mais urgentes a serem trabalhados. (Projeto Pedagógico, EM)

Verificamos nos trechos acima que as justificativas apresentadas pelas escolas para elaboração dos projetos, salientam a característica coletiva do documento. Para que haja um avanço no processo de ensino, sanando os problemas detectados, o documento deixa claro a necessidade do trabalho co-participativo que envolva todos os segmentos da escola.

Nos trechos seguintes, o caráter coletivo é reafirmado, mostrando que esse documento organiza as ações pedagógicas, tendo em vista a prática reflexiva constante, necessária para uma educação de qualidade:

(Recorte 29)

O PPP é uma construção coletiva na qual “o texto estará sempre em processo de aprimoramento, porque a vida é dinâmica e exige modificações permanentes”. É um documento da escola que evidencia os valores da cultura, bem como o percurso que pretende seguir em

busca de atingir a intencionalidade educativa (EDLER, 2004). (Projeto Pedagógico, EE)

(Recorte 30)

O projeto político pedagógico constitui-se do plano global da instituição num processo de sistematização, planejamento e participação, definindo, assim, a ação educativa que se quer realizar a partir da intencionalidade e da leitura da realidade. (Projeto Pedagógico, EM)

Logo em seguida, são apresentados os objetivos, passo 2, que são pautados nas reflexões realizadas pela equipe, e representam o que se pretende alcançar com o desenvolvimento desse projeto na escola

(Recorte 31)

Objetivo Geral - Promover uma educação de qualidade comprometida com o desenvolvimento do ser humano, dotado de valores éticos, políticos, sociais e culturais, na busca da construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Objetivos Específicos

- Rever objetivos, conteúdos, encaminhamento de atividades e forma de avaliar;
- Realizar periodicamente planejamentos para subsidiar o trabalho em sala de aula;
- Utilizar metodologias adequadas para a execução das atividades planejadas;
- Subsidiar discussão de temas educacionais com professores e demais segmentos da escola;
- Contribuir de forma relevante para a formação continuada de professores, visando à melhoria do desempenho didático pedagógico e consequentemente do processo ensino-aprendizagem;
- Acompanhar sistematicamente alunos com dificuldades específicas (relacionamento inter-pessoal, disciplina e aprendizagem);
- Propiciar atividades que diminuam o índice de evasão e reprovação;
- Dinamizar ações do conselho escolar;
- Organizar ações na escola que possam envolver os pais no processo ensino aprendizagem;
- Interagir com as autoridades administrativas estaduais no sentido de melhorar as instalações físicas da escola. (Projeto Pedagógico EE)

(Recorte 32)

OBJETIVOS GERAIS:

- A Escola deve ser crítica e reflexiva para possibilitar toda a comunidade um Projeto Político Pedagógico, consolidado a partir da colaboração mútua e exercício de construção coletiva, de modo que, desencadeie experiências inovadoras que estão acontecendo na escola e na sociedade;
- A Escola deve ser democrática para garantir uma gestão interna que envolva, de um lado, a participação conjunta da direção, da equipe pedagógica, dos professores, funcionários e dos pais. De outro, fortalecer o vínculo entre os participantes do fazer pedagógico, alunos, pais, mestres, funcionários, administração, enfim, toda comunidade escolar;
- Adequar objetivos, conteúdos e métodos do trabalho pedagógico à vida social de origens individuais e socioculturais dos alunos;
- Trabalhar valores culturais, morais e físicos;
- Implementar reuniões de conselho de classe bimestral;
- Operacionalizar uma prática pedagógica numa visão de pedagogia de projeto;
- Avaliação continuada das ações do corpo docente; (Projeto Pedagógico EM)

Quando tratam das metodologias, passo 3, momento em que se espera um detalhamento das atividades que devem ser desenvolvidas para que esses objetivos sejam alcançados, a EM em apenas um parágrafo expõe a metodologia a ser utilizada, sem detalhar as ações e atividades.

(Recorte 33)

O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizado” e desemboque em um processo de produção de conhecimento, possibilitando, assim, que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade. (Projeto Pedagógico, EM)

Já a EE dá uma atenção um pouco maior a esse passo, apresentando o modo de operacionalização das atividades para que os objetivos sejam alcançados:

(Recorte 34)

Da Gestão

- Incentivar a criação de projetos inovadores de formação e pesquisa;

- Investir na construção e na reorganização dos espaços e tempos da escola, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem;
- Promover a articulação e inter-relação dos diferentes níveis de ensino da escola;
- Investir na integração escola - família;
- Inovar através de propostas pedagógicas diferenciadas;
- Investir na formação permanente dos docentes.

Da Educação Básica e de Jovens e Adultos

- Investir na reestruturação curricular, visando atender as demandas especificadas, na formação dos sujeitos assistidos;
- Oferecer espaços qualificados de formação para os alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, visando ao princípio expresso no PPP, que pretende constituir sujeitos dispostos a aprender;
- Integrar, de forma participativa, as representações dos segmentos que compõem (gestores, docentes, discentes, técnicos, funcionários e família), com vistas a ressignificar a organização institucional, em sua dimensão cultural, social, política e pedagógica;
- Desenvolver projetos vinculados ao PPP da Escola. (Projeto Pedagógico EE)

Além disso, de forma sucinta aponta ações/atividades (Ex.35) que devem ser realizadas para que os objetivos sejam atendidos

(Recorte 35)

- Realizar avaliação diagnósticas com os alunos;
 - Realizar mensalmente reunião com docentes e técnicos para planejar atividades que serão desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem e no PPP;
 - Desenvolver projeto interdisciplinar envolvendo os três turnos;
 - Proporcionar aos alunos atividades de campo para ampliar os conteúdos, desenvolvidos em sala de aula;
 - Desenvolver projetos com jogos matemáticos e também de leitura e escrita;
 - Organizar oficinas de artes e jogos recreativos;
 - Elaborar e distribuir folders e jornal com a comunidade escolar.
- (Projeto Pedagógico EE)

Devido às particularidades desse movimento, espera-se uma contribuição mais participativa dos professores e coordenadores pedagógicos, pois nesse momento são postas as atividades que podem ser desenvolvidas e as metodologias que devem ser utilizadas para que haja uma melhoria da educação ofertada na instituição.

Em caráter complementar a esse movimento retórico, anexo ao projeto, a EM apresenta as ementas e os objetivos a serem alcançados em cada disciplina, o que reforça ainda mais a ideia de participação maior dos professores nessa etapa.

Considerando a funcionalidade dos projetos no âmbito das instituições, avaliamos que o espaço conferido a esse movimento retórico é pouco. As atividades e as metodologias a serem trabalhadas são apenas citadas e não aprofundadas. Nesse sentido, observamos que apesar de apresentarem indícios de participação coletiva e de inovação os projetos das escolas são universais e descontextualizados. Sem ações planejadas e definidas para o público específico de cada escola, o projeto acaba não funcionando como direcionador das ações desenvolvidas nas escolas. Além disso, baseados nesses projetos, os agentes não têm como avaliar se as ações estão sendo realizadas e surtindo o efeito esperado se elas não foram discriminadas no projeto.

A partir da descrição estrutural dos projetos, verificamos que, do ponto de vista da sua organização retórica, eles sinalizam uma ação coletiva de produção. No capítulo seguinte, por meio da análise das entrevistas realizadas nas escolas, mostraremos como essa ação coletiva é reproduzida na fala dos sujeitos.

CAPÍTULO IV

OS PAPÉIS SOCIAIS NA ELABORAÇÃO COLETIVA E FUNCIONAMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS: O QUE DIZEM OS AGENTES

Como sabemos, a exigência da elaboração de projetos pedagógicos nas escolas surgiu com a LDB (1996), na tentativa de implantar a gestão democrática no ambiente escolar. Portanto, a situação retórica de produção do gênero, ao atender essa normatização, exige a participação coletiva de toda a comunidade escolar. Como verificamos na seção anterior, a organização retórica dos projetos apontam para produção coletiva. Neste capítulo, por meio da análise de entrevistas realizadas com o componente humano, nos dedicaremos a explicar de que forma esse coletivo se organiza.

Presume-se, então, pelas marcas do coletivo encontradas na análise dos documentos, que os projetos analisados nessa pesquisa sejam produto de uma autoria coletiva, mesmo que, devido a suas características textuais apontadas na seção anterior, fiquem sob a responsabilidade de um grupo organizador. Dessa forma, por ser coletivo, uma de suas características constitutivas é não haver um autor ou autores específicos.

Na análise preliminar que fizemos das respostas dadas aos questionários, que aplicamos aos professores com a intenção de conhecer os sujeitos participantes da elaboração dos projetos nas escolas, constatamos que a maioria dos respondentes - 20, de 25 respondentes (80%) - afirmou não ter participado da elaboração do projeto e não utilizá-lo na elaboração de suas aulas. Nesse ponto, começamos a inferir que projeto pedagógico seria um gênero textual que existe como documento, exigido pela legislação, e como tal, funcionaria apenas como peça burocrática no estabelecimento de ensino.

Porém, os dados foram apontando para outro caminho, a partir da fala dos sujeitos, começamos a nos indagar: Não seria essa condição de existir como documento uma característica desse gênero? Quantas vezes voltamos aos projetos que elaboramos? Será que é necessário elaborar ou estar com o projeto em mãos para desenvolver as atividades nele previstas? Será que tem como elaborar um projeto pedagógico ouvindo todas as vozes da escola? Será que se todos não participarem o coletivo deixa de acontecer? Como o coletivo é percebido pelos sujeitos participantes?

Guiados por esses questionamentos e pelas reflexões que fizemos sobre o documento escrito, começamos a perceber na fala dos entrevistados, que o gênero projeto pedagógico, assim como os outros que compõem o sistema de gêneros da escola, estão circulando na instância escolar e por esse motivo estão condicionados às peculiaridades desse lugar de produção. Dessa forma, tentaremos compreender como a ação coletiva de produção desse gênero se caracteriza.

Desde a sua origem, na legislação, o projeto pedagógico deve ser elaborado por meio de ações coletivas. Visto que esse documento faz parte do processo democrático e participativo de gerir as escolas, uma das ações que a equipe gestora precisa realizar é assumir a responsabilidade de atrair e estimular os demais segmentos, criando um ambiente propício, com as condições necessárias, para que os agentes interajam e participem efetivamente das etapas de elaboração e funcionamento que esse gênero compreende (Luckesi, 2006). A fala das gestoras entrevistadas evidencia que elas reconhecem o caráter coletivo da elaboração de projetos pedagógicos, como podemos perceber nos recortes abaixo, quando pedimos para que comentassem sobre a elaboração dos projetos nas escolas:

(Recorte 36)

a proposta era... juntar a equipe dos professores ver o que cada um... tinha pra ser desenvolvido dentro de cada disciplina... ver as necessidades mais urgentes que a escola poderia sanar... deveria

sanar.. aqueles problemas de evasão... de repetência... de desistência para que a gente pudesse elaborar esse projeto... **(D1EE)**

(Recorte 37)

eu vejo o seguinte... que nós temos... quando eu digo nós... ((equipe gestora e professores)) porque assim... eu sozinha não faço nada e nem quero... [...] porque nós é que temos que nos articular melhor pra nós sentarmos e realmente... começarmos... a gente precisa ver o que é que tá dando certo... pra permanecer e melhorar e o que é que precisa ser acrescentado e o que precisa ser retirado porque não condiz com a nossa realidade... a gente vai programar um dia e a gente vai sentar pra fazer isso **(D2EM)**

Quando as gestoras utilizam expressões como *“juntar a equipe”*, *“para que a gente”* *“nós temos”* e *“a gente vai”*, notamos que a especificidade coletiva de elaboração é compreendida por eles. Fica evidente no recorte 36 que deve haver um momento de discussão coletiva com os professores, para que os principais problemas da escola sejam elencados e sejam elaboradas as ações para saná-los. No recorte 37, a fala da gestora evidencia a participação coletiva no momento de avaliar o projeto, e propor melhorias, acréscimos e retirada do que não condiz com a realidade da escola, focando os aspectos metodológicos do projeto.

Notamos também, que, nos dois fragmentos, as gestoras salientam a participação dos professores nesse processo e não comentam sobre a participação dos demais segmentos. Isso nos leva a pensar que o professor parece exercer um papel central na participação da elaboração real de projetos.

No entanto, quando a gestora da EE (Recorte 36) diz que *“a proposta era...juntar a equipe”*, ao utilizar o tempo verbal no pretérito, indica que a proposta de juntar a equipe não aconteceu, demonstrando que há uma distância entre a proposta e a realidade. Do mesmo modo, quando a gestora da EM (Recorte 37) diz que *“realmente começamos [...] a gente vai programar... um dia a gente vai sentar e fazer isso”* revela que esse trabalho coletivo ainda não está acontecendo da forma esperada.

Na fala dos professores, verificamos também que há o reconhecimento do caráter coletivo da elaboração

(Recorte 38)

primeiro tem que fazer uma reunião com toda comunidade escolar... desde professores... alunos... representante de pais (**P1EE**)

(Recorte 39)

não pode ficar ninguém de fora desse projeto porque aí é onde você vai colocar as suas inquietações... e se você partir daquela pergunta... qual é a escola que queremos ter?... Qual a escola que somos... aí você vai ver a importância de cada segmento tem dentro disso (**P3EE**)

Diferentemente da fala das gestoras, a dos professores não acentua a participação de um segmento em especial. No recorte 38, o professor fala em comunidade escolar e cita exemplos dos segmentos que compõem essa comunidade. No recorte 39, o professor afirma que ninguém pode ficar de fora desse projeto e no desenrolar da elaboração, ao passo que todos são ouvidos e expõem suas inquietações, vão percebendo a importância de cada um dentro desse processo.

Contudo, os professores, quando indagados sobre qual deve ser a participação dos docentes na elaboração do projeto pedagógico, reconhecem a importância da ação desse segmento para um desempenho satisfatório das atividades:

(Recorte 40)

o professor tem um papel fundamental dentro desse projeto... sem o professor a gente não pode colher dados... o professor é a base de tudo aí... ele é o grande mediador dentro do projeto... se não tiver a participação de professor nesse projeto... eu acho que também...nem importa fazer não tem porque fazer... pra guardar numa gavetinha lá sem saber porque (**P1EE**)

(Recorte 41)

o professor é o mediador... é o papel principal... importante da escola é o professor... aí você pode dizer assim... mas não tem o orientador... não tem o supervisor... sim... mas o papel principal a peça eixo na escola é o professor... então cabe ao professor buscar na escola se tem o PPP... se tiver... ele pega uma cópia então vê o que está lá e começa a trabalhar aquele tema... eu acho que é uma parte que não é nem da escola... é do professor... como ele fez parte do PPP ele tem como trabalhar o PPP...”
(P2EE)

Como podemos perceber no recorte 40, o professor é considerado *a base de tudo, o grande mediador* do projeto. Tanto é que na concepção da professora, se não houver a participação do professor, não é necessário nem elaborar o projeto. No recorte 41 o professor é apontado também como *o mediador* e *o desempenha o papel principal* na elaboração dos projetos.

Como podemos perceber, a elaboração é concebida como sendo coletiva pelos professores, mas o funcionamento parece centrado na figura individual do professor. Se o professor não “utilizar” não *pegar uma cópia* e começar a trabalhar o que lá está proposto, não tem sentido o projeto ele existir na escola. Constatamos aí uma disparidade no conceito de projeto coletivo desses sujeitos, como se o planejamento realizado por todos os segmentos da escola tivesse a obrigatoriedade de ser desenvolvido apenas pelos professores. Isso indica que há um reducionismo do projeto a aspectos didático-pedagógicos da sala de aula.

No tocante à elaboração, as ações que configuram o trabalho coletivo real e emancipatório nestas escolas são representadas por um pequeno grupo

(Recorte 42)

mas a dificuldade é tremenda porque... é::: não teve é::: o apoio nem a participação de todos... então um pequeno grupo... pequeno mesmo... se uniu pra que eu pudesse reescrever esse ppp então foi uma pequena amostragem do que o grande grupo queria aplicar... **(D1EE)**

(Recorte 43)

porque faz os encontros com os técnicos e juntamente com as técnicas vai montando aquilo ali e eles dão continuidade com a equipe dentro da escola... e como nosso tempo é pouco... eu acho até assim... que a coisa fica se arrastando porque o nosso tempo é pouco **(D2EM)**

As gestoras apontam dificuldades encontradas no momento de colocar em prática o que teoricamente elas demonstram saber sobre a elaboração do projeto pedagógico. No recorte 42, a gestora justifica que não teve o apoio de todos, mas diz que aqueles que se reuniram, elaboraram um projeto que representa a coletividade. No recorte 43, a evidência que antes (cf. recorte 40) recaía sobre o professor é alterada e os técnicos passam a ocupar um lugar de destaque na fala da gestora.

Como podemos extrair dos recortes 42 e 43, o trabalho coletivo ocorre, porém, como apenas uma pequena equipe se reúne essa coletividade não contempla a totalidade de segmentos existentes na escola, contrariando o previsto na legislação.

Essa constatação pode ser percebida nos exemplos a seguir, quando os próprios professores percebem que o trabalho coletivo na produção acontece, mas, muitas vezes, não abrange a totalidade dos segmentos da escola, restringindo-se a um pequeno grupo, refutando o que é esperado para a elaboração desse gênero

(Recorte 44)

bem... é:: seria discutir com todos os profissionais com toda a comunidade escolar... é:: mas nem sempre acontece assim... é:: na verdade... a gente pegou... é:: junto com uma funcionária da escola:: pegou o projeto anterior e deu uma repaginada... viu o que tava ultrapassado... e atualizou... mas o projeto já existia e foi só atualizado
(P3 – EE)

(Recorte 45)

Pra falar a verdade nesse processo de elaboração foi uma pequena equipe que se reuniu na época quando a gente começou a elaboração
(P1 - EE)

(Recorte 46)

mas ele fica mais com os técnicos da escola... sempre os técnicos é que mais vê o que é que está precisando ajustar aí fala com um professor e outro e as vezes eles mesmos adéquam as necessidades e as vezes a gente não... não dá nem uma olhada... (P4EM)

Com podemos ver no recorte 44, o professor atribui a (re)elaboração do projeto a ele em conjunto com uma funcionária. No recorte 45, o professor se refere a uma pequena equipe. No recorte 46, os técnicos, consultam alguns professores, mas são apontados com os articuladores, (re)elaboradores desse documento. Essas falas ratificam o que foi dito pelas gestoras, que o processo de elaboração é, em parte, coletivo, porém é caracterizado pela participação de poucos segmentos, inibindo a oportunidade para que todos os segmentos confrontem suas posições, interroguem o vivido e cresçam enquanto instituição a partir da elaboração de um projeto compartilhado que atenda realmente as necessidades da escola.

Para compreender como esse processo de construção coletiva acontece, além da interação inerente ao trabalho coletivo, precisamos observar as ações desempenhadas por cada sujeito, identificando, assim, o papel desempenhado por cada agente na constituição do gênero coletivo produzido. Nos exemplos a seguir, constatamos uma diversidade de papéis desempenhados

(Recorte 47)

A minha participação foi... escrever mesmo... reescrever mesmo o projeto... junto com uma professora que hoje ela já está aposentada (D1EE)

(Recorte 48)

A professora ela ficou... eu pedi para que ela... como ela estava mais perto dos colegas... que ela se encarregasse de:... já que eles não tiveram a disponibilidade de sentar... de se reunir para ter essa discussão para a elaboração... pra que ela fizesse essa ponte... para que

ela visse as necessidades dentro deles dentro das disciplinas... para poder a gente colocar dentro da discussão do projeto... (D1EE)

(Recorte 49)

eu pedi para um professor de história... eu dei uma cópia a ele... ele leu... e trouxe para mim algumas sugestões para acrescentar... (D1EE)

Como podemos observar no recorte 47, a gestora da EE tomou para si a responsabilidade de redigir o texto do projeto. Quando ela diz que realizou essa ação *junto com uma professora*, percebemos o trabalho coletivo se materializando. Além disso, como podemos verificar nos recortes 48 e 49, que ela articula e delega tarefas a serem executadas pelos professores. Ao solicitar que uma professora faça *a ponte*, entre gestão e os demais docentes da escola, mais uma vez o caráter coletivo é afirmado. Isso pode significar que, mesmo não havendo um trabalho sistemático (*já que eles não tiveram a disponibilidade de sentar*) que envolve reuniões e discussão com todos os professores, o segmento composto por eles está representado no projeto.

Já a gestora da EM, (cf. recorte 43), diz que esse trabalho é realizado pelos técnicos, com o apoio da secretária de educação, porém percebemos na fala que ela fica responsável por articular os encontros para discussão sobre o projeto

(Recorte 50)

nem todo professor ele quer além das suas aulas... ele quer vim em um outro momento pra gente trabalhar... [...] e a maioria não aceita isso... a gente tem que ficar fazendo... é:: negociações tipo... [...] eu negocie com eles no sábado (D2EM)

(Recorte 51)

eu apresentei ((referindo-se ao projeto pedagógico))... disse só assim no geral... não fiz cópia pra todo mundo... e isso foi a pedido... disseram assim... o projeto tem que ser um dia exclusivamente pra ele... hoje já foi informação demais... e eu disse então tá... a... a gente vai programar um dia e a gente vai sentar pra fazer isso (D2EM)

Nessas falas acima, conseguimos identificar que o papel social desempenhado pela diretora é gerir esse processo de construção coletiva, criando oportunidades para que esse trabalho possa ser realizado. Percebemos também, que o trabalho com o projeto na escola não é uma ação rotineira, pois ela fala em *programar um dia para sentar pra fazer isso*.

Na fala dos professores, percebemos a realização de ações em diversos passos que compõem os movimentos retóricos apresentados no capítulo anterior:

(Recorte 52)

as ações que eu realizei... foi justamente na coleta de dados... na coleta de dados... desde a quantidade de alunos... a estatística de tudo... de um tudo da escola... de material existente dentro da escola... carteiras... armários... começou tudo da coleta de dados do espaço físico e do mobiliário... **(P1EE)**

(Recorte 53)

eu lembro que as meninas ((referindo-se às técnicas da escola)) pediram o plano da gente... os planos de aula né?... e aí eu trouxe um plano que é o que a gente define na prefeitura... em reuniões... a gente faz reuniões de área... e nessa reunião de área já é traçado um plano... pra toda a rede municipal... aí foi pedido o plano... que eu me lembre foi esse plano... plano de curso para o ano... **(P4EM)**

(Recorte 54)

a gente participa das discussões... participa de como deve ser implementado... dá sugestão... eu acho que a participação é aí... a participação dos professores é aí **(P5EM)**

Verificamos no recorte 52 que o professor afirma ter participado ativamente *na coleta de dados* recolhendo informações que compõem o passo 3 do primeiro movimento retórico dos projetos analisados. No recorte 53, o professor diz que participou na entrega do *plano de curso*. Nesse exemplo, constatamos mais um indício de coletividade no

fragmento *as meninas pediram*. No recorte 54, ao dizer *a gente participa* o professor revela que além dele outros professores participaram de momentos de discussão.

Como podemos perceber, os agentes desempenharam diversas ações no concernente à coleta de dados para elaboração dos projetos. A escrita propriamente dita do texto parece ficar a cargo das gestoras e do corpo técnico da escola. Dessa forma, percebemos que há uma fragmentação da ação. Não há um trabalho sistemático, no qual os sujeitos reservem um tempo para sentar, conversar e discutir sobre as necessidades reais da escola e sobre a elaboração de projetos. Assim, os sujeitos não explicitam seus propósitos, não apontam metas nem objetivos que vislumbrem caminhos para melhorar a atuação da escola. Com isso, a prática da gestão democrática e participativa fica comprometida.

Percebemos também que há agentes na escola que não participaram da elaboração, mas afirmam incorporar o que está no projeto nas suas ações rotineiras na escola de acordo com o papel social que exercem

(Recorte 55)

não... nem da reformulação... a minha participação aqui é zero... eu não tive participação nenhuma... a contribuição eu dou no processo... assim... tudo que eu posso fazer pra melhorar a educação... tudo que eu posso fazer pra oferecer de material ao professor... de estratégia... no processo mesmo... na elaboração não...(S1EE)

Como percebemos no recorte 55, a supervisora fala que não participou da elaboração, nem dos momentos de avaliação quando o projeto foi reformulado, porém ela afirma que sua contribuição consiste em participar do processo de funcionamento.

Ao afirmar que incorporou o que foi projetado sem a sua participação efetiva ao seu cotidiano de trabalho, a supervisora colabora com os professores oferecendo material e pensando estratégias para conseguir desenvolver o que foi planejado.

Demonstrando que mesmo sem planejar, pode colaborar na execução do projeto. Isso nos leva a pensar que o papel desenvolvido por ela é o administrar, tecnicamente, os recursos didático-pedagógicos utilizados no cotidiano do trabalho do professor.

Nessa mesma perspectiva, uma professora apresentou um pensamento contrário a este. Na opinião dela, se a pessoa não participa da elaboração não tem como incorporá-lo no seu cotidiano de trabalho

(Recorte 56)

Não tá interferindo... não tá contribuindo... como não tem minha fala lá... como não tem minhas inquietações... como não tem minhas preocupações... não tem nada meu lá... porque se tivesse eu estava lá buscando... tentando fazer... pra ver se minha parte estava sendo contemplada... mas como não tem **(P3EE)**

Como podemos perceber, a professora não se sente responsável pelo projeto do qual não participou da elaboração. Segundo ela, que conhece o projeto da escola, não há nada dele que condiz com suas necessidades.

A participação dos pais e de alunos na elaboração desses projetos se deu de forma indireta, por meio de respostas dadas em questionários que serviram de base para saber a opinião dos alunos sobre a escola e para montar um perfil socioeconômico dos alunos:

(Recorte 57)

Era pra saber...e:: a intenção mesmo era para saber o que eles ((se referindo aos representantes dos alunos)) achavam de bom na escola e o que precisava pra melhorar... na maioria na época quando foi elaborado era sobre a estrutura física que a reforma ainda não tinha acontecido **(P1EE)**

(Recorte 58)

então para os pais foi feito um questionário... infelizmente a gente não trouxe os pais a escola... mas foi mandado pra casa... o retorno foi quase total (**S2EM**)

No recorte 57, verificamos que a participação dos alunos se deu por meio de representantes desse segmento que apontaram pontos negativos e positivos da escola. Como bem falou a professora, essa participação dos alunos ficou restrita a tecerem comentário sobre a estrutura física da escola. Porém, no texto escrito do projeto, até estava dito que a escola tinha estrutura inadequada para o desenvolvimento das atividades escolares, mas em momento algum ficou clara a opinião e o posicionamento dos alunos. Isso vai de encontro ao previsto na legislação uma vez que o segmento composto pelos alunos deveria ter um papel importante nesse processo, uma vez que o projeto visa melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem o qual sem alunos não seria possível.

Já os pais participam, respondendo em casa um questionário sobre a situação socioeconômica da família. Observamos que os dados coletados com o questionário foram utilizados para traçar o perfil dos alunos constante no passo 6 do movimento retórico 1.

Percebemos que a forma de participação dos pais e alunos não é muito “democrática”. Os dados por eles fornecidos serviram apenas para traçar o perfil dos estudantes, não havendo, assim, espaço para que os mesmos expusessem suas necessidades e seus pontos de vista.

O funcionamento do projeto na escola acontece, porém, não como o esperado. Na EE a gestora assume o papel de organizar, delegando funções aos demais e ainda assumiu a incumbência de ser a relatora do projeto. A P1-EE assumiu o papel de coletar as informações acerca da estrutura física da escola. Uma das professoras conversou com os colegas para saber deles quais os principais problemas da escola. Um professor de história levou sugestões sobre sua disciplina para acrescentar.

Na EM, a diretora assumiu o papel de articuladora entre os segmentos na tentativa de disponibilizar um tempo específico para trabalhar o projeto. A supervisora assumiu o papel de relatora do projeto e de mobilizar os pais para responderem aos questionários. Os professores contribuíram entregando seus planos de curso.

Como podemos perceber, o trabalho coletivo acontece, porém, de forma fragmentada e não abrange a totalidade dos segmentos da escola. Observamos diversos papéis sendo desempenhado pelos profissionais da escola, no entanto, ao que parece, depois do momento de elaboração o projeto é “esquecido”, e a escola segue o seu curso normal, desenvolvendo ações que foram genericamente elencadas nos projetos sem que haja uma momento para discussão e avaliação das atividades desenvolvidas. Dessa forma, não se sabe se os objetivos traçados foram alcançados.

Contudo, não é possível analisar o gênero textual projeto pedagógico, sem considerar o seu lugar social de produção: a escola. As ações para a elaboração e funcionamento dos projetos estão condicionadas a fatores inerentes a esse ambiente.

A função precípua da escola não é elaborar projetos. Porém, sabemos que a elaboração dos mesmos pode promover a melhoria dessa função, que é a formação de cidadãos por meio do processo de ensino aprendizagem.

Como vimos, projetos são “novidades” no cenário educacional brasileiro, pois antes da promulgação da LDB em 1996, as escolas funcionavam sem a exigência desse documento. Isso nos induz a pensar que por esse motivo os projetos não recebam a atenção necessária nas escolas.

Mesmo que alguns professores não percebam, o trabalho coletivo vai além da elaboração do projeto :

(Recorte 59)

mas existe o que eu já falei a você antes... o problema do professor... então trabalha sim... eles trabalham sim no planejamento no início do ano... o PPP do ano todo... aquele momento passou eles esquecem...

eles não querem trabalho... pensam que é um trabalho a mais... não é um trabalho a mais... é um trabalho do dia a dia... **(P2 - EE)**

No recorte 59, verificamos que o professor confirma a participação do segmento na elaboração do projeto no início do ano, porém *aquele momento passou eles esquecem*. Na concepção desse professor, apesar de dizer o projeto *é um trabalho do dia a dia*, o funcionamento de projetos tem pouca visibilidade na rotina escolar. E nesse caso, o professor é apontado como um problema, talvez a causa para que o projeto não funcione adequadamente.

Porém, a fala da direção não ratifica esse pensamento:

(Recorte 60)

porque assim a gente tem estampado na parede a missão da escola... a missão da secretaria... a missão dos professores nós temos nos quadros de aviso... e cada um sabe a sua missão e isso está dentro do ppp... só que muitos não entendem... ah:: mais nós não conhecemos o ppp da escola... as missões acontecem **(D2EM)**

(Recorte 61)

mas agente está trabalhando pra ver o que faz pelo menos todo mundo aqui está se engajando nos projetos e cada professor desenvolve assim o projeto como agora... a gente está trabalhando o meio ambiente... no segundo semestre a gente vai ter uma culminância e formou-se uma equipe de professores... e está dentro do ppp... mas muitos não têm essa concepção... porque não paramos para dizer... oh:::: isso está dentro do ppp... mas as ações que estão dentro da escola elas estão dentro do projeto **(D2EM)**

Verificamos no recorte 60 que, de acordo com a diretora, todos os segmentos sabem da sua missão dentro da escola. Porém, eles não conseguem perceber que essa missão é a mesma que foi postulada no projeto elaborado coletivamente. No recorte 61, a diretora revela que as ações previstas no projeto estão sendo desenvolvidas, coletivamente pelos professores (*formou-se uma equipe de professores*), mesmo que

eles não percebiam essa relação. Porém, a diretora reconhece que não há reuniões específicas para tratar do projeto pedagógico

(Recorte 62)

o projeto em si na totalidade não... mais as ações... [...] só que no momento de discussão a gente não fica frisando... isso está dentro do ppp... e aí pode ser até uma falha muito grande... porque quando você pergunta você conhece o ppp da escola? Aí a pessoa diz não... não conheço... porque simplesmente a gente peca nessa questão... tem as ações... trabalham-se as ações... mas a gente não frisa que está dentro do ppp **(D2EM)**

Como podemos perceber no recorte 62, as ações que compõem o projeto são discutidas e planejadas, mas não em momentos específicos com a finalidade de avaliar o projeto. De acordo com a diretora, isso representa uma falha, pois quando chega *alguém de fora* e pergunta sobre projeto, os professores dizem não conhecer.

Ao fato de não haver momentos específicos para discussão e avaliação dos projetos na escola foram apontados pelos agentes vários motivos que estão diretamente relacionados com a instância escolar:

(Recorte 63)

não... não passou... ((por momentos de avaliação)) até pela questão assim... de calendário... a gente não teve como passar não... **(P1EE)**

(Recorte 64)

não... não... somente ele ((o projeto pedagógico)) não... é porque os horários que a gente tem pra planejamento são horários muito resumidos...[...] e quando a gente para é muita coisa pra gente falar de uma vez só... muito problema que a gente tem [...] parar mesmo pra... só o planejamento... o plano... é complicado porque assim... são tantos problemas de emergência que a gente tem pra resolver que quando para... as vezes a gente já chegou até a cortar as dinâmicas que tinha no planejamento... pelo amor de deus... não invente de fazer dinâmica não que é pra gente não perder tempo... **(P4EM)**

Como podemos verificar nos exemplos acima, a questão da falta tempo para o planejamento é apontada como o principal fator que dificulta o funcionamento adequado dos projetos. As escolas de educação básica devem, de acordo com própria LDB que institui a elaboração coletiva de projetos, oferecer aos seus alunos 200 dias letivos. No recorte 63 o professor fala que esse calendário não permite a avaliação coletiva dos projetos. No recorte 64, o professor ratifica a questão do tempo.

Outro fator apontado pelos agentes é caso dos professores terem, na maioria das vezes, que trabalhar em mais de uma escola:

(Recorte 65)

aquele professor que tá agora... que tá hoje não tá amanhã... ou a gente tem um professor que chega... da a primeira e segunda aula e vai pra outra escola... ou que chega pra dar a quarta e quinta aula... então pra gente juntar todo mundo... aí fica difícil... **(P4EM)**

(Recorte 66)

eu acho que a maior dificuldade é reuni mesmo todo mundo... [...] como não tem essa questão da gente conseguir juntar todo mundo e tempo pra reunir... porque a gente sempre tá com aula... com aula... com aula... fica muitas vezes a cargo dos técnicos... **(P5EM)**

(Recorte 67)

só que infelizmente a questão tempo e a questão do professor corre pra duas três escolas impossibilita muitas vezes e aí vem a questão... independente de ser escola municipal ou estadual... vem esse entrave da questão da disponibilidade de parar pra gente estudar **(D2EM)**

Como podemos perceber o fato dos professores terem uma jornada de trabalho grande, e precisarem trabalhar em mais de uma escola impossibilita que sejam realizadas reuniões de planejamento nas quais todos os professores possam estar presentes. Isso é visto como um entrave que dificulta o funcionamento dos projetos.

A supervisora da EM também apontou a falta de tempo e sobrecarga de trabalho como fatores desafiantes para o funcionamento do PP na escola:

(Recorte 68)

O maior desafio que eu estou encontrando é parar... na verdade... é parar... arrumar um espaço... um tempo... [...] pra reunir e dizer assim... hoje a gente vai parar e vai falar sobre o ppp... o que tá faltando é só isso... [...] eu vou dizer a você eu sou coordenadora... orientadora e supervisora ano mesmo tempo... e além do mais sou designer de artes ((risos)) essa parte aqui é comigo também ((mostrando um mural que ela confeccionava enquanto conversávamos)) **(S2EM)**

Como podemos perceber, a supervisora assume outros papéis no seu cotidiano de trabalho, o que toma todo o seu tempo. Dessa forma, ela não tem como articular os demais segmentos para um momento de discussão coletiva.

Outro ponto levantado por um dos professores foi a questão da formação inicial dos docentes, que segundo ele não prepara para essas situações que fazem parte do trabalho do professor

(Recorte 69)

a gente sente dificuldade nisso aí... parece assim que é uma coisa que vem da universidade... os professores que ensinam a gente lá... eles estão preocupados somente com os cálculos... a teoria nada... [...] e as vezes quando a gente precisa ajudar um colega com isso aí a gente sente dificuldade não sabe por onde começar... não tem material... não tem livros em casa que fale disso aí... a universidade não está preocupada com a parte didático-pedagógica **(P4EM)**

Segundo o professor, durante a formação inicial os docentes não têm contato com esse tipo de conhecimento na universidade. Segundo ele, as disciplinas didático-pedagógica ficam relegadas a um plano secundário, prejudicando os futuros profissionais que quando chagam na escola se deparam com necessidade de colaborar, mas não sabem como.

O afastamento da família da escola, também foi um dos motes apontados como desafiador para o funcionamento dos projetos nas escolas:

(Recorte 70)

olhe eu acho que o grande desafio mesmo é... é::: a inclusão dos pais... isso é um desafio muito grande... a gente trazer a família pra dentro da escola pra monitorar ou observa o trabalho do professor e também o desenvolvimento dos filhos... então esse é um desafio muito grande... os professores se desdobram... tem muitos problemas... com os alunos... e a escola é vista como um ambiente muito passivo... separado da família e não era pra ser... eu acho que o grande desafio é esse... quando a gente conseguir aproximar mais **(P5EM)**

(Recorte 71)

a família é o mais complicado... porque no caso de professor é um ou outro que não colabora... mas no geral colabora... agora a família é de onde vem a maior complicação **(S1EE)**

Pela análise realizada, percebemos que os projetos analisados representam uma tensão entre o previsto na lei e o realizado no cotidiano das escolas. O trabalho coletivo na elaboração desses projetos se caracteriza por ações individuais ou de pequenos grupos que pretendem representar a coletividade. Por não incluírem todas as vozes que compõem a instituição, não propiciam uma discussão ampliada, portanto não condiz com a perspectiva da gestão democrática. Dessa forma, podemos inseri-los na perspectiva do modismo, uma vez que os mesmos não são construídos em um processo participativo e figuram como um documento pronto e acabado, visto que não passam por momentos de avaliação coletiva. Percebemos que esse fato se deve principalmente, pelo lugar social no qual esse documento é elaborado, a escola.

Dessa forma, fatores inerentes a esse ambiente como condições de contratação, remuneração e horário de trabalho contribuem de forma significativa para que não haja encontros regulares e trocas de experiência que possibilitem uma construção

compartilhada, pautada nos interesses e necessidades específicos daquela instituição. O distanciamento da família da escola também dificulta o funcionamento coletivo dos projetos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi investigar o gênero projeto pedagógico, buscando compreender o seu caráter coletivo através do discurso dos agentes escolares envolvidos na sua elaboração e funcionamento. Para fundamentar a análise, baseamos-nos na abordagem teórico-metodológica sociorretórica de estudo dos gêneros textuais, que analisa o gênero como uma ação social e tem como representantes Swales (1990), Bazerman (2006; 2007; 2011) e Miller (1994; 2012).

Para atingirmos os objetivos propostos, analisamos projetos pedagógicos de duas escolas públicas do município de Campina Grande, PB. Além da análise da estrutura retórica dos projetos, aplicamos questionários aos professores dessas escolas para conhecer os que participaram da elaboração desses projetos e saber em que medida o projeto está inserido no cotidiano das atividades desenvolvidas pelas escolas. Após a análise preliminar das respostas ao questionário, realizamos entrevistas com professores que participaram do processo de elaboração ou não participaram, mas afirmaram conhecer o projeto da escola e com os gestores com o intuito de conhecer como foi participação desses sujeitos na elaboração e como se dá o funcionamento dos projetos nas escolas.

A análise da estrutura textual dos projetos revelou que os mesmos têm a organização retórica muito similar. O que nos leva a pensar uma estrutura retórica tipificada para outros exemplares do gênero. Verificamos ainda que, do ponto de vista da sua organização retórica, eles apresentam marcas de uma ação coletiva de produção e de inovação.

No entanto, na análise dos questionários constatamos que a grande maioria dos respondentes - 20, de 25 respondentes (80%) - afirmou não ter participado da elaboração do projeto e não utilizá-lo na elaboração de suas aulas. Esse dado indica que o projeto

não está funcionando na escola como previsto na legislação, que propõem a elaboração coletiva, envolvendo todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Percebemos então, que há uma tensão entre o ideal, determinado pela lei e o real, que acontece no cotidiano das escolas.

Essa tensão evidenciou-se também na análise das entrevistas. Em suas falas, as gestoras demonstram reconhecer a importância da construção coletiva desse documento para o desenvolvimento da escola, em um discurso que se aproxima do ideal, mas na prática, o relato delas, revela que esse trabalho coletivo ainda não está acontecendo da forma esperada. Constatamos ainda que as gestoras têm a função de gerir o processo de elaboração, tentando integrar toda a equipe, em meio a circunstâncias desfavoráveis, principalmente, no que diz respeito à motivação dos professores, à falta de sincronia nos horários para reunir o maior número de pessoas e à reserva de um tempo específico para a realização do planejamento coletivo.

Os professores também reconhecem a importância da elaboração coletiva dos projetos e revelam que o professor tem um papel central nesse processo. As falas apontam que o trabalho coletivo na produção acontece, mas, muitas vezes, não abrange a totalidade dos segmentos da escola, restringindo-se a um pequeno grupo, refutando o que é esperado para a elaboração desse gênero.

Percebemos que o trabalho coletivo se caracteriza por ações individuais ou de pequenos grupos que pretendem representar a coletividade. Por não incluírem todas as vozes que compõem a instituição, não propiciam uma discussão ampliada, portanto não condiz com a perspectiva da gestão democrática e podem ser caracterizados na tensão entre a perspectiva do modismo e da inovação.

Por fim, consideramos que a elaboração e funcionamento de projetos pedagógicos nas escolas são afetados pelas condições de trabalho ofertadas pela complexa agência que é a escola. A desvalorização que cerca a profissão docente refletida, sobretudo, nos baixos salários percebidos faz com muitos professores ampliem

sua jornada de trabalho para dois ou três turnos e tenham que trabalhar em mais de uma escola, reduzindo assim o tempo para planejar e refletir sobre sua prática pedagógica e sobre os problemas que envolvem a escola como um todo. Com isso é raro encontrar um professor motivado ou que tenha tempo disponível para participar das reuniões de planejamento para a elaboração dos projetos. Dessa forma, a questão da falta tempo para o planejamento é apontada como o principal fator que dificulta o funcionamento adequado dos projetos pedagógicos nas escolas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. D. *Lexical Signalling: a Study of Unspecific-Nouns in Book Reviews*. 1996. Tese (Doutorado em Inglês e Literaturas correspondentes) - UFSC - Florianópolis, 1996.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. *Pedagogia em Foco*, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 07 set. 2012.

BAZERMAN. Charles. *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Gêneros Textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Gêneros, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BERNARDINO, C. G. *Depoimentos de alcoólicos anônimos: um estudo do gênero textual*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) - UFCFE - Fortaleza, 2000.

BEZERRA, B. G. *A distribuição de informações em resenhas acadêmicas*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) - UFCE - 2001.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C.; Análise de gêneros na abordagem de Swales: Princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. (Orgs.) *Gêneros textuais e comunidades discursivas: Um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 17 – 32.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. *Estratégias de condução das informações em resumos de dissertações*. Florianópolis, Florianópolis, 1998. Tese de Doutorado em Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2013.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n.º 9*, aprovado em 8 de maio de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF, 2001a. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma

sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

COSTA, Jorge Adelino. Projetos Educativos da escola: um contributo para a construção. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, nº 85, 2003.

DE ROSSI. Vera Lúcia Sabongi. Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2000.

CERVELLINI FILHO; Alberto. *O significado do projeto pedagógico a partir das representações sociais dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2008.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; et.al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GIDDENS. Anthony. *The constitution of society: an outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press, 1984.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo dos gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 108-129.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Rosana de Sousa Pereira. *Projeto Pedagógico e currículo: percursos de construção e poder*. Tese (Doutorado em Educação). PUC- São Paulo, 2010.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCON, Celso. *Atuação de quatro professores de educação física em duas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo: implementação do projeto pedagógico*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC – São Paulo, 2010.

MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Administração de projetos: como transformar ideias em resultados*. São Paulo: Atlas, 2010.

MILLER, Carolyn. MILLER, C. Rhetorical Community: the Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, A; MEDWAY, P. (org.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994.

_____. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (*abstracts*) em economia, linguística e química. *Revista do Centro de Artes e Letras*, v. 18, n. 1-2, 1996, p. 53-90.

PARÉ, Anthony and SMART, Graham. 1994. Observing genres in action: towards a research methodology. In: FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter (Orgs.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, pp.146-154.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática na escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.
PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; et.al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. *O espaço para a prática de reflexão sobre a linguagem em teorias de gênero norte-americanas*. *Investigações em Ensino de Ciências (Online)*, v. 23, p. 161-189, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação e Pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e o complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. Projeto Político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. *As dimensões do projeto político pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. *Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político- Pedagógico*. Campinas: Papyrus: 2012.

VIEIRA, Elisângela Gama Mamedio. *O projeto pedagógico e a autonomia da escola*. Dissertação (Mestrado em Teologia). Escola Superior de Teologia, 2010.

WENZEL, Renato Luiz. *O professor: agente da educação?*. Campinas (SP): Papyrus, 1994.