

EIXO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO, AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
GESTÃO DA AUTONOMIA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA AVALIAÇÃO

Ângela Cristina Alves Albino
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
CNPq
angela.educ@gmail.com

O discurso da autonomia escolar é uma marca das políticas educacionais da década de 90 que tem como foco a gestão democrática da escola. Questiona-se, no entanto, como o projeto político-pedagógico, enquanto processo de construção curricular tem sido avaliado nas escolas pelos professores da Educação Básica, como também às formas de avaliação. Assim, o presente estudo busca resgatar a temática da autonomia a partir dos saberes docentes que são questionados quanto aos seus objetivos nos contextos globais e locais de políticas educacionais.

Palavras chave: avaliação - projeto – autonomia

EIXO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO, AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
GESTÃO DA AUTONOMIA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA AVALIAÇÃO

Ângela Cristina Alves Albino
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
CNPq
angela.educ@gmail.com

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (Paulo Freire)

O projeto político-pedagógico aparece como elemento primordial na configuração de instituições mais democráticas. O panorama de reformas políticas na área educacional das últimas décadas reforça o projeto como referencial democrático de construção da autonomia da identidade escolar. Na interdiscursividade educacional, seja no chão da escola a partir dos “sujeitos do ato”: professores, técnicos e alunos, ou em nível macro a partir das políticas educacionais, este instrumental vem sendo reconfigurado.

Em se tratando de construção do PPP, que avaliação faz-se necessário fazer diante desse processo de construção coletiva? Como os educadores avaliam o processo de construção? Que tipo de avaliação permeia o currículo numa perspectiva de produção coletiva democrática? Em princípio apresentaremos um breve panorama discursivo do projeto político pedagógico nas reformas políticas brasileiras dos últimos anos para, em seguida, apresentar algumas vozes coletadas no espaço escolar sobre o processo de construção do PPP. Por fim, lançaremos algumas apostas em torno da avaliação do PPP como desdobramento prático em que os professores podem ressignificar as práticas de construção política em ação cada vez mais autônoma.

O PPP é uma forma de organização da escola e do trabalho dos educadores quanto as suas finalidades, mesmo que não esteja ordenado em um papel. Avaliar o processo de construção e implementação deste projeto é refletir sobre a escola, suas características, seus pólos de poder, seus conflitos, por se tratar de uma organização orientada com finalidades, controlada e permeada pelas relações de poder (VEIGA, 2006, p. 25).

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa

perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Ao entendermos o Projeto político-pedagógico como uma inovação emancipatória ou edificante não pode ser confundida com evolução, reforma, invenção ou mudança. Partimos da ideia de que suas bases epistemológicas estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente. A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano. A ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais /ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade.

Neste sentido, a inovação emancipatória ou edificante tem sempre “(...) lugar numa situação concreta em que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação” (Santos, 1989, p. 158). Não há separação entre fins e meios, uma vez que a ação incide sobre ambos, pois “(...) os fins só se concretizam na medida em que discutem os meios adequados à situação concreta” (idem, *ibid.*).

Em estudos desenvolvidos (VEIGA, 2001), destaca que a intencionalidade permeia todo o processo inovador e, conseqüentemente, o processo de construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico. Os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora. Essa visão reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Assim, ela deslegitima as formas institucionais, a fim de propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade.

Em resumo, a inovação emancipatória ou edificante pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação. Conseqüentemente, a inovação não vai ser um mero enunciado de princípios ou de boas intenções... A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo. Este ponto é de vital importância para se avançar na construção de um Projeto político-pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista, centrada nos meios.

Insistimos na ideia de apostar na construção dos PPP como possibilidade edificante de organizar as atividades-fim e meio da instituição educativa sob a ótica da inovação emancipatória e edificante, pois traz consigo a possibilidade de alunos, professores, servidores técnico-administrativos unirem-se e separarem-se de acordo com as necessidades do processo.

Partilhamos da ideia de que a instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado.

Nesta perspectiva, o Projeto pedagógico inovador amplia a autonomia da escola e esta “nunca é empreendida a partir do isolamento e do saudosismo, mas a partir do intercâmbio e da cooperação permanente como fonte de contraste e enriquecimento” (Carbonell, 2002, p. 21). Assim apresentaremos algumas configurações discursivas em torno do PPP nas políticas curriculares e, em seguida confrontaremos algumas falas sobre o processo de construção desse instrumental no “chão da escola”.

Discursos em torno da democratização da educação: O Projeto político pedagógico em enunciações políticas

Os estudos acerca dos Projetos político-pedagógicos inserem-se na contextualização da atual conjuntura das políticas educacionais que refletem as condições socioeconômicas e culturais do país. Sendo assim, pensar a construção dos Projetos político-pedagógicos é refletir sobre a escola, seu papel, sua função, seus fins e seus desafios no contexto atual. Para tanto, deve-se considerar que os discursos que permeiam o processo de construção e implementação do PPP estão entrelaçados com os discursos normativos postos nas leis e diretrizes da educação nacional (LDB e PNE), estadual (Plano Estadual de Educação) e nos planos municipais de educação. Assim, estão em um campo de relações de poder que são influenciadas por decisões políticas, que instituem normas, diretrizes, mas que, ao serem instituídos, esses projetos não deixam de ser ressignificados no processo de sua elaboração e implementação nos espaços das escolas, a partir das peculiaridades locais.

A Constituição de 1988 demarca, na história da educação brasileira, o início de um processo de discussões sobre a gestão democrática nas escolas. Em seu capítulo dedicado à educação, no artigo 206, incisos III e VI, estabelece-se como um dos princípios orientadores a gestão democrática dos sistemas de ensino público, a igualdade de condições de acesso à

escola e a garantia de padrão de qualidade. Por sua vez, esse discurso posto na referida lei institui às escolas mudanças nas formas de gerir os processos e as tomadas de decisões.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), o discurso da gestão democrática da escola é regulamentado, estabelecendo orientações para a organização do espaço físico, para o trabalho pedagógico, para a participação dos educadores e para a integração entre escola e comunidade. A regulamentação da gestão democrática das escolas públicas, instituída pela LDB, demarca uma periodização em relação aos PPPs. “Por sua vez, legitimada na base de imperativos de modernização e de reforma educativa, a lei pode comprometer a ação política e pedagógica inerente a ambos” (DE ROSSI, 2006, p.13).

A partir de então, houve a emersão fervorosa da discussão sobre a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas públicas. Na referida lei, o PPP é citado como “proposta pedagógica” e “projeto pedagógico da escola”, nos artigos 12, 13 e 14, como se pode ver a seguir:

“Artigo 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I) elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Artigo 13 - Os docentes incumbir-se-ão de:

I) participar da elaboração da proposta pedagógica;

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

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

I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

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

A legislação aprovada propôs profundas mudanças na educação brasileira, através dos diversos artigos nos quais os discursos enunciavam a democratização e a autonomia da escola, ressaltando a importância da participação dos profissionais da educação e da comunidade

escolar em conselhos escolares. Esses discursos atribuem papéis cada vez mais complexos à gestão da escola, “a qual deve responsabilizar-se não apenas pelo funcionamento do sistema escolar, mas também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade do ensino” (FONSECA 2003, p. 306).

Paralelo ao discurso da democratização emergia o discurso da descentralização dos recursos, os quais reforçavam o discurso da autonomia da escola enunciado na LDB 9.394/96, no Art. 15, o que define que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Essas propostas de descentralização e autonomia da escola foram postas em ação a partir da década de 1990, por meio de políticas públicas que se efetivaram através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Programa de Descentralização de Recursos Financeiros (PDRF) e de iniciativas de acordos entre o Banco Mundial (BIRD) e o governo brasileiro, entre os quais incluem-se os programas Pró-Qualidade e FUNDESCOLA. Deste último origina-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que visa “à modernização da gestão e o fortalecimento da autonomia da escola, mediante a adoção do modelo de planejamento estratégico que se apoia na racionalização e na eficiência administrativa” (FONSECA 2003, p. 306).

Segundo os estudos de Fonseca (2003), a concepção de gestão disseminada pelo FUNDESCOLA contrapõe-se à proposta de Projeto Político Pedagógico, visto que o Plano de Desenvolvimento da Escola se sobrepõe a este, instituindo uma forma de gestão que descarta a base política inerente ao PPP e fortalece o viés tecnicista do PDE, que tem como pressupostos a visão sistêmica, segundo a qual os objetivos são orientados racionalmente para resultados ou produtos.

Ao final da década da educação, estabelecida na LDB (9394/96), um novo cenário é delineado, através de uma globalização contra-hegemônica, que se contrapõe ao discurso neoliberal. Surgem discursos híbridos a partir dos movimentos sociais e da organização da sociedade, contribuindo para as mudanças nesse cenário, cujo tema centra-se nas discussões que tem como horizonte o PNE para o período 2011-2020 e um Sistema Nacional de Educação.

O novo Plano Nacional de Educação está sendo discutido de forma democrática através da parceria que se estabeleceu entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil, o que se constituiu em mobilização de vários setores através das conferências municipais ou intermunicipais, realizadas no primeiro semestre de 2009, e conferências estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre de 2009. Toda essa mobilização culminou com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. A organização da CONAE era um compromisso institucional do Ministério da Educação assumido, em 2008, durante a Conferência Nacional de Educação Básica.

A CONAE estabelece, em seu documento final, diretrizes e estratégias de ação para a configuração de um Sistema Nacional de Educação e de um novo Plano Nacional de Educação. Segundo as discussões expostas neste documento,

“A ausência de um efetivo **sistema nacional de educação** configura a forma fragmentada e desarticulada do projeto educacional ainda vigente no País. Assim, a sua criação passa, obrigatoriamente, pela regulamentação do **regime de colaboração**, que envolva as esferas de governo no atendimento à população em todas as etapas e modalidades de educação, em regime de corresponsabilidade, utilizando mecanismos democráticos, como as deliberações da comunidade escolar e local, bem como a participação dos/das profissionais da educação nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino.” (CONAE, 2010, p.22)

Esse discurso, expresso no fragmento anterior do documento final da CONAE (2010), já apresenta o PPP como um processo participativo, democrático, que deve envolver toda a comunidade escolar. Nesse mesmo documento o PPP é apresentado também em algumas ações propostas, como as destacadas a seguir:

Para existência de um regime de colaboração (CONAE, 2010, p. 25),

“Articular a construção de projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais, sintonizados com a realidade e as necessidades locais.”

“Promover e garantir autonomia (pedagógica, administrativa e financeira) das instituições de educação básica, profissional, tecnológica e superior, bem como o aprimoramento dos processos de gestão, para a melhoria de suas ações pedagógicas.”

“Estabelecer mecanismos democráticos de gestão que assegurem a divulgação, a participação de profissionais da educação, estudantes, mães/pais e/ou responsáveis e da comunidade local na elaboração e implementação orgânica de planos estaduais e municipais de educação, bem como de projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais.”

O Sistema Nacional de Educação deve prover (CONAE, 2010):

“Projeto Pedagógico (educação básica) e Plano de Desenvolvimento Institucional (educação superior) construídos coletivamente e que contemplem os fins sociais e pedagógicos da instituição, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação, a pesquisa e a extensão.”

“Disponibilidade de docentes para todas as atividades”

“Planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico.”

Todo esse arcabouço oficial que regem a educação brasileira (Constituição, LDB, PNE), é resultado de conquistas da sociedade civil organizada, e são documentos referência para elaboração dos Planos Estaduais de Educação e Planos Municipais de Educação. Nessa perspectiva os discursos sobre o PPP, a gestão democrática e a autonomia se inserem nos diversos documentos das escolas (PPP, Regimento escolar) e decretos das Secretarias de Educação. Vejamos:

“o PPP compreendido como um conjunto de ações sóciopolíticas, técnicas e pedagógicas que definem a proposta curricular de cada instituição escolar, com clareza quanto aos seus conteúdos e metodologias, a partir de fins e objetivos pré-estabelecidos, não devendo reduzir-se a um simples elenco de disciplinas e respectivas horas aula” (CME de João Pessoa, 002/2000).

“O Projeto Político Pedagógico entendido como expressão das perspectivas da nossa comunidade escolar, tem suas bases alicerçadas nos princípios da autonomia, gestão democrática, participação efetiva da comunidade escolar e articulação entre escola, família e comunidade, princípios estes norteadores e essenciais para construção da escola que queremos” (PPP da Escola, 2010, p. 14).

“O Projeto Político Pedagógico é o ato de a escola pensar a sua função e ação, é o instrumento que indica o rumo e a direção que a escola deve seguir pra cumprir as suas intenções educativas” (PPP da Escola, 2010, p. 14).

“O PPP é antes de tudo, um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (PPP da Escola, 2010, p. 14).

Avaliação do Projeto político pedagógico: vozes que (de)(a)nunciam

Não existe o Projeto político-pedagógico sem utopia, a busca pelo que parece “impossível”, é que leva a escola a refletir sobre sua realidade e transformar suas práticas. Esse significado faz pensarmos o projeto da escola com uma visão para um futuro, um futuro utópico, entendendo a utopia como a “exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e porque merece lutar” (SANTOS, 1995, p. 323).

Em meados da década de 1990, mais precisamente após a promulgação da LDB, as Secretarias de Educação, os diretores e os educadores de um modo geral começaram a se preocupar e a pensar a organização dos Projetos político-pedagógicos das escolas públicas. Segundo Araújo (2003) e Carrer (1999), intensificaram-se, nesse período as produções teóricas e as pesquisas sobre o projeto pedagógico de autores não só brasileiros, mas também portugueses e franceses.

Paralelamente, também vão surgindo e se proliferando os nomes e siglas usados para nomear o projeto no campo educacional. No cenário nacional, encontram-se as seguintes nomenclaturas: proposta pedagógica, projeto político-pedagógico, projeto educacional (CARRER, 1999). Já em alguns países europeus, os projetos receberam diferentes nomes: “Projeto do chefe”, “Projeto-plágio”, “Projeto-gaveta”, “Projeto ficção, Projeto-cerimônia, dentre outros (ROSSI, 2006. p.8).

As discussões e produções teóricas acerca do Projeto político-pedagógico são tratadas por autores como Veiga (2003, 2006, 2008), Rossi (2003, 2006) Padilha (2007), Pereira (2004), Vasconcelos (1999), Gadotti (1997), Carrer (1999), e especificamente na Paraíba por ALBINO (2006, 2010) e BARBOSA(2010), que vão valorizar os enunciados docentes em torno da construção do PPP.

Se Veiga (2006, p.11) entende o projeto político-pedagógico como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”, para Araújo (2003, p.73) isso

quer dizer que “os projetos pedagógicos configuram-se como um espaço organizado para o desenvolvimento profissional ao estabelecer critérios que orientam a prática educativa”. Pereira (2004, p.21) corrobora com essas ideias dizendo que na organização da escola, a autonomia e a gestão democrática são princípios norteadores, e assumi-los como ponto de partida possibilitará uma maior articulação das dimensões filosófica, pedagógica, financeira e jurídica da escola.

De acordo com Moura (2001, p. 27), o projeto orienta as ações educativas a partir de objetivos educacionais, pois “ele contém os elementos que definem a condição humana: possui metas, define ações, elege instrumentos e estabelece critérios que permitirão avaliar o grau de sucesso alcançado na atividade educativa”.

Para Silva (2003, p. 296), o Projeto político-pedagógico “é um documento teórico-prático que pressupõe relação de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita”.

Para Santiago (2008, p. 142),

“(…) na sua essencialidade um projeto político-pedagógico opera com relações de conhecimento e de poder, são as discussões em torno de uma mudança paradigmática que centralizam as preocupações dos educadores no processo de reestruturação curricular demandado pela exigência do próprio projeto em construção e pelas atuais políticas educacionais.”

Por fim, em meio a estas concepções, De Rossi (2006, 2003) apresenta a discussão sobre duas concepções de Projeto político-pedagógico: os reguladores e os emancipadores. O primeiro é concebido como um projeto estratégico que serve ao controle das políticas, assemelha-se ao empresarial, segue a normas prescritas, valoriza mais o produto em detrimento do processo, e não admite conflitos. O segundo modelo envolve gestão democrática, com objetivos que vislumbram a emancipação, comportando ideais, utopias e conflitos.

Conhecendo ambas as concepções, defende-se neste trabalho a segunda ideia, de um projeto emancipador, pois o Projeto político-pedagógico compreende processos vividos nas práticas educativas das escolas e estes não acontecem tal como são prescritos pelos órgãos

reguladores, pois as vivências cotidianas e as exigências e necessidades de cada escola são heterogêneas. Portanto, os Projetos político-pedagógicos partem de orientações oficiais e são recriados e ressignificados de acordo com as necessidades de cada escola. Nesse entendimento, ele garante as especificidades culturais, ideológicas, históricas, políticas da escola, sem negar o instituído e projetar o instituinte.

Por fim a compreensão do PPP e do processo de sua elaboração e significação no espaço da escola, concebe este “Projeto político-pedagógico como organização do trabalho da escola que deve está fundamentado nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita”; que assegure igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade (associada à ideia de autonomia) e valorização do magistério VEIGA (2006, p. 11- 33).

A avaliação dos processos educativos são sempre permeados por polêmicas em torno dos seus critérios e instrumentos. Apesar de não ser uma tarefa simples de desenvolver, é importante considerá-la no processo de construção do projeto político-pedagógico. O exercício de sistematizar e avaliar aquilo que fazemos no interior das instituições escolares tem contribuído para a proliferação de discursos inautênticos que só vão configurar a atividade docente como não profissional.

Acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos a reflexão com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. A avaliação do Projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender ceticamente as causas da existência de problemas bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Avaliadores que conjugam as ideias de uma visão global analisam o Projeto político-pedagógico, não como algo estanque desvinculado dos aspectos políticos e sociais. Não rejeitam as contradições e os conflitos. A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o Projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.

Considerando a avaliação dessa forma é possível salientar dois pontos importantes. Primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico. Segundo, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos. O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade

escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

No processo de avaliação de vozes discentes o que podemos perceber é que, parece haver uma forte “prisão simbólica” em relação aos que ditam as normas para as ações dos educadores, mas também é importante lembrar o que Fairclough (2001, p.28) nos coloca sobre a “estruturação de textos” e “ordens do discurso”, quando acredita que “as pessoas podem resistir às mudanças que vem de cima ou delas se apropriar”, como também, simplesmente as seguir. Com a ironia da professora fica evidente uma resistência, mesmo que talvez descomprometida, mas que pode indicar uma não conformação.

Foi alguma coisa feita mais pelos técnicos e que deveria ser entregue na Secretaria de Educação./ Por isso que eu digo que não participei efetivamente/eu estive lá/ouvi algumas reuniões.../ mas dizer assim, da minha palavra mesmo, assim como os demais educadores, não foi levada em consideração(sic), visto que o corpo técnico que elaborou./ É como se fosse o P.P.P dos técnicos.(risos) (P.06)

Alguns discursos sobre o processo histórico de construção do projeto político-pedagógico são reveladores:

Não. Não participei não/ Porque eu acho assim que o que eu vejo dentro do programa de educação da rede municipal deixa muito a desejar em relação a dar espaço para que a escola... e pra escola... quando eu falo escola eu falo tudo... pra que essa escola se reúna pra ter essa... essa... autonomia né?/ Esse ano quando a gente iniciou o ano, a gente tava caminhando com um programa de... de... um programa muito bom, a gente tava começando assim: ‘pronto agora a gente vai firmar nessa proposta’ aí muda/ Muda prefeito, muda direção da secretaria de educação, aí muda tudo né? Como se tudo que a gente fizesse fosse jogado na lata do lixo/ A gente vê assim que a coisa tá boa, tá caminhando, a gente tá trabalhando com o pé mais firme sabendo o que a gente tá fazendo em sala de aula, sabendo que tá com respaldo bom, aí a gente joga tudo fora... aí eu acho que é isso que complica muito a história da educação.(P. 05):

A resposta ao questionamento acerca das orientações recebidas para a elaboração do PPP revela a insuficiência do apoio pedagógico, inclusive, a falta de embasamento teórico.

[...] Mas essas informações nunca foram suficientes pra gente entender o que era esse projeto, porque a gente tinha que desenvolver. Tudo era muito discutido por cima. A gente precisa dessa formação constante para entender melhor as coisas, já que o dia-a-dia é muito corrido pra gente. (P07)

Como se vê, os processos são caracterizados por uma desobrigação do poder público aos problemas constituintes da prática pedagógica e, o que é posto como uma maior “conferência de autonomia aos estabelecimentos”, não passa de um engodo para enxugar os quadros profissionais em nome de um trabalho coletivo. Assim como pensar, segundo Freire (2000, p.36) um “movimento para a liberdade”? Eis um desafio.

Embora a escola seja desafiada a oferecer respostas e condições às novas exigências da reestruturação produtiva “global”, compreendemos que a sua ação se inscreve num local com temporalidades culturais diferenciadas, conforme as subjetividades envolvidas no seu cotidiano. Sem dúvida, o tempo do capital invade o tempo do trabalho e investe na transformação da escola pública numa “organização” movida pelos princípios administrativos da gerência empresarial. No entanto, o trabalho de ambas é diferente – material e imaterial – e realiza-se de forma diferenciada, embora o controle de resultados esteja em evidência. Na escola, os resultados alimentam as estatísticas justificadoras dos empréstimos, que movimentam o capital financeiro.

A descentralização, enquanto enfoca a construção do Projeto político-pedagógico pela escola, confirma-se como “desconcentração” ou delegação restrita de tarefas e decisões às esferas locais sob fiscalização e controle técnico. O excesso de projetos impostos à escola retira dos docentes a possibilidade de pensar e de decidir acerca das finalidades que guiam a respectiva prática pedagógica.

Considerações finais:

É fundamental que se entenda, de maneira tão clara quanto possível, a natureza geral dessa forma de conceber o Projeto político-pedagógico, fundado na concepção de inovação

emancipatória ou edificante. Por um lado, o projeto é um meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns; por outro, sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas.

A principal possibilidade de construção do Projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o Projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente.

Ressaltamos a importância de consideramos nas análises dos discursos que permeiam a construção do PPP as influências dos dispositivos legais no processo de significação político pedagógica dos Projetos Políticos-pedagógicos das escolas, uma vez que o PPP como espaço discursivo está permeado de crenças ideológicas, que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (Fairclough, 2001, p.117). Por sua vez é importante destacar os avanços na legislação brasileira, o que se constitui em mudanças nas organizações da gestão da escola.

Destacamos ainda neste percurso pela significação do PPP nos dispositivos legais, o contexto de configuração da CONAE (2010), que se configura com uma perspectiva democrática de participação coletiva em que o PPP é citado como um elemento imprescindível para a organização político pedagógica da escola.

A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. Finalmente, há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável, tanto para ampliar as possibilidades, bem como apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola.

Referências:

ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Projeto político-pedagógico:** dos enunciados oficiais à voz do educador. – Dissertação de mestrado – UEPB, Campina Grande, 2006.

ANFOPE. Documento Final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1998.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. **Da formação e do forma-se:** a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. 2003. 173 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BARROSO, J. O estudo **da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída.** In J. Barroso (org). O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 2001.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhares. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 147-176.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Imprensa Nacional, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Inep, 2001. 123 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação Para Todos, Brasília, MEC. (primeira versão para debate) 1993.

CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**; trad: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CARRER, Andréa Câmara. **A Construção do projeto político-pedagógico do CEFAM Butantã: um exercício de autonomia escolar?** 1999. 175 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

Conferência Nacional de Educação - CONAE. **Documento Final**, 2010.

DE ROSSI, Vera Lúcia. **Gestão do Projeto Político-pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção cotidiano escolar).

DE ROSSI, Vera Lúcia. Projetos Político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 318-337, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

DRABACH, Neila Pedrotti. MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 02 fev. 2010.

FONSECA, Marília. O projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 320 p.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

JOÃO PESSOA. Decreto Lei nº 6492/2009, de 17 de março de 2009. Regulamenta a concessão do Prêmio Escola Nota 10, instituído pela lei municipal 11.607/2008 de 23 de dezembro de 2008. **Diário Oficial do Município de João Pessoa**, João Pessoa, 17 mar. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.

MOURA, Manuel O. de A. Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001, p. 143 -162.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Projeto Político-pedagógico: debate emergente na escola atual**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Guia da escola cidadã, 7).

RAMOS, Ana Paula Batalha. **Projeto Político Pedagógico como espaço de disputa e negociação de sentidos de saberes escolares**: um olhar a partir do campo do currículo. Rio de Janeiro, 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação, UFRJ.

SANTIAGO, Ana Rosa Fontella. Projeto Político Pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 141 – 173.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Maria Abadia. Do projeto político-pedagógico do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

VALENTE, Ivan. ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertard, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (orgs.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político- pedagógico da escola:** uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma ação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

VILLAS BOAS, Benigna M^a de Freitas. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria G. de (Orgs.). **Escola:** espaço do projeto político pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998.

