

TEXTO 1

O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar

Janete Maria Lins de Azevedo¹

Falar sobre o projeto pedagógico (PPP) da escola, considerando a realidade educacional do Brasil de hoje, necessariamente nos leva a fazer a sua ligação com as práticas de gestão que nela têm tido curso. Isto porque, dentre outros aspectos, uma das efetivas conquistas que as forças progressistas conseguiram registrar na Constituição de 1988 e referendar na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 foi a gestão democrática do ensino público como um dos princípios em que deve se assentar a Educação Nacional.

Neste contexto, determinou-se, dentre as incumbências dos sistemas públicos, que estes devem definir as normas da gestão democrática do ensino básico, com a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Determinou-se, também, que os referidos sistemas devem assegurar às suas unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, deliberações que expressaram modos concebidos para que se viabilizasse o princípio da gestão democrática da educação básica (BRASIL, 1996).

Ainda que a democratização da gestão do ensino tenha integrado as bandeiras das forças que lutaram pelo processo de redemocratização política do país (desde meados da década de 1970), e apesar de ser inegável algumas conquistas, as prioridades estabelecidas para a política educacional brasileira, nas últimas décadas, tenderam a imprimir outros significados à noção de democracia. De fato, seguindo referenciais de inspiração neoliberal no quadro da reforma administrativa do Estado, a má gestão foi tomada como, praticamente, a causa de todos os males que afetam os processos de ensino e aprendizagem. Visando superá-los, realizou-se um tipo de interpretação da realidade que conduziu às tentativas de adoção da gestão gerencial nas escolas e, através de processos de desconcentração/municipalização, privilegiamento do local, dentre outras medidas, tentou-se delegar às unidades escolares, aos professores e à comunidade a solução dos problemas que vêm contribuindo para que não tenhamos uma educação pública de qualidade (AZEVEDO, 2002).

É, principalmente, no bojo dessas medidas que o poder central, durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso, procurou estimular a escola para a criação do seu Projeto Pedagógico. Entretanto, tais estímulos deixaram de considerar um conjunto de aspectos peculiares à cultura e às relações sociais brasileiras, numa perspectiva linear e unívoca de leitura da realidade e, por conseguinte, sem levar em conta suas múltiplas determinações. Não é de estranhar, portanto, que a pesquisa “Retrato da Escola no Brasil”, ao tratar do projeto político-pedagógico, identificou que, em cinco estados da Federação, mais de 30% das escolas não o possuíam e que, em mais de 20%, elas o possuíam, mas havia sido construído por agentes externos à unidade escolar. Mesmo com um percentual bem menor, em dez estados os dados indicaram que o projeto foi fruto apenas da experiência do diretor. Além do que, em mais de 40% dos municípios pertencentes a três estados da Região Nordeste, o projeto também foi elaborado por pessoas estranhas à unidade escolar, o mesmo ocorrendo com mais de 50% de escolas do Ensino Médio de nove estados do país (GRACINDO, 2004).

¹ 1 Doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP; Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, onde leciona as disciplinas Política Educacional e Sociologia da Educação nos cursos de graduação, mestrado e doutorado; Pesquisadora do CNPq com realização de investigações na área de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação; Autora, dentre outras publicações, do livro *A Educação como Política Pública* (Autores Associados, 3ª. Ed. 2004).

Apesar de tais constatações, é inegável a importância do projeto pedagógico, particularmente quando se assume o seu significado como projeto político-pedagógico (PPP), o que ocorre quando o seu processo de elaboração e implementação se pauta pelo princípio democrático da participação e, portanto, como um dos elementos do exercício da gestão escolar democrática. Desta perspectiva, o PPP é, também, um instrumento fundamental para a efetiva construção e instalação da democracia social entre nós. Isto significa dizer que a democracia não se limita à sua dimensão política, pois envolve a articulação direta desta com as práticas de participação social. Ou seja, é necessário que a maioria das instituições sociais, incluindo os serviços públicos e a escola, seja democraticamente governada. Assim, o índice de desenvolvimento democrático é apontado não apenas pelo número de pessoas que votam, mas, sobretudo, pelo número de instâncias nas quais se exerce o direito de voto. Não importa, pois, só quem vota, mas também onde e sobre o que se vota, como um dos exercícios primários de participação, criação e ampliação do espaço público das decisões (BOBBIO, 1986). Em face das considerações acima, e tendo em vista a efetiva necessidade de participação nas decisões escolares dos agentes que concretizam a escola como instituição social, à guisa de contribuição para o debate, gostaríamos de destacar as questões que se seguem:

- Ainda que a realidade demonstre que há inúmeros problemas a superar para que a nossa população usufrua de uma educação de qualidade, mudanças começam a ser vislumbradas nos processos políticos no sentido da participação. Num movimento dialético, as tentativas de impor um tipo de gestão gerencial da educação propiciaram a institucionalização de canais de participação e decisão na escola (a exemplo de Conselhos, Grêmios Estudantis, fortalecimento de Associação de Pais), que necessitam ser apropriados de acordo com uma significação diferente da lógica “democrática” neoliberal.
- Saímos de uma tradição histórica de centralização das decisões, para nos defrontarmos hoje com uma outra realidade, manifesta na valorização do local como espaço de decisão². Os canais acima citados e a valorização do local podem ampliar a própria valorização da escola no sentido de sua pertença a uma determinada comunidade, (espaço das suas crianças, adolescentes e jovens na condição de alunos) e aos grupos dos demais atores que a compõem, podendo se forjar uma configuração das decisões que nasce “de baixo para cima”;
- Mas é preciso considerar que, na condição de uma instituição social, cada escola desenvolve ritos e práticas exercidos pelos atores que, no seu interior, ou mesmo no seu entorno, desempenham papéis e funções distintos: grupo de gestores, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade. De um lado, esses ritos e práticas possuem uma direta vinculação com a história da escola, com as características da comunidade em que se insere, com as formas de percepção da realidade dos que a fazem e das relações que estabelecem entre si³. De outro lado, é a institucionalização daquelas práticas que torna a escola uma instituição social, forjando as regras pelas quais ela exerce os seus papéis fundamentais: criação e transmissão de saberes, socialização dos futuros cidadãos, desenvolvimento de competências profissionais, tudo de acordo com seus limites e possibilidades.
- Portanto, o processo de construção e implementação do projeto político-pedagógico, como um instrumento de gestão democrática, para não cair num vazio, não pode prescindir da participação ativa dos atores locais: a comunidade escolar, através de práticas que considerem e se adaptem às especificidades de cada escola e à sua cultura, manifestas nos ritos e práticas dantes mencionados e na consideração da origem dos mesmos.

² Estamos nos referindo à valorização do poder e dos espaços locais; no bojo do movimento internacional de construção de uma contra-hegemonia aos ditames do modelo da globalização imperante.

³ Isto, sem deixarmos de reconhecer as influências mais gerais advindas dos padrões das políticas públicas e, portanto, de problemas estruturais, bem como das normas comuns que regulam os sistemas de ensino no seu conjunto.

- Como nos adverte BARBIER (1996), projetar significa procurar intervir na realidade futura, a partir de determinadas representações sobre problemas do presente e sobre suas soluções. Por isto, constitui um futuro a construir, algo a concretizar no amanhã, a possibilidade de tornar real uma idéia, transformando-a em ato. Para tanto, considerando-se especificamente o PPP, em virtude da pluralidade que caracteriza uma comunidade escolar, o envolvimento no processo requer que as pessoas sejam devidamente motivadas e que adquiram uma visão da relação entre finalidade-objetivo-meio, baseada, por sua vez, na relação desejo-limites-valor, mediatizada pela relação entre recursos-limitações-gestão. A motivação, entretanto, constitui um trabalho próprio do imaginário. Daí porque sem imagens fortes que estimulem as ações, um projeto corre o risco de não se viabilizar, tendo em vista que as nossas imagens constituem uma força, e é impossível mudar sem que nossas representações sejam trabalhadas.

- Tudo isto significa dizer que os atores chamados a decidir não o fazem apenas racionalmente, mas também através de suas visões de mundo e de suas motivações. Neste sentido, qualquer medida de gestão, o que inclui as tentativas de construção coletiva do PPP, não pode apenas levar em conta, ingenuamente, a existência de uma lógica institucional única e sim procurar detectar os processos que subjazem às tramas do cotidiano escolar. Os conflitos e lutas pelo poder, os meios de resistência, as alianças, os valores, as normas, os modelos de aprendizagem, as atitudes do professor, as relações entre as pessoas, a participação dos pais e dos alunos e o modo como esses atores escolares se comunicam são aspectos que vão influenciar, com vigor, o tipo de PPP que será elaborado e os rumos que irá seguir no processo de sua implementação.

- Por fim, no processo de convencimento, motivação e apelo à participação, é também importante considerar que o cotidiano da escola é produto da ação de atores que têm a possibilidade de fazer a ligação entre o geral e o particular, quando necessitam de produzir significados e contar com a adesão dos seus pares. Por consequência, a dimensão social e a dimensão política constituem dimensões inseparáveis das ações educativas. Longe de querer determinar receitas, ou de fazer prescrições para que a comunidade escolar, sozinha, consiga resolver os graves problemas encontrados nos processos da escolarização básica desenvolvidos por nossas escolas públicas, procuramos trazer, neste texto, algumas questões para a reflexão. Sem desconhecer que os resultados das políticas sociais e econômicas atuam fortemente sobre os resultados da política educacional, cuja concretização se dá na sala de aula, quisemos chamar a atenção para o fato de que existe um espaço de atuação nos estabelecimentos escolares que pode ser utilizado como um dos meios (não o único), de se procurar melhorar a educação pública, em face das possíveis condições de alternativas que o atual governo brasileiro e a importância dos espaços locais parecem esboçar. Para tanto, faz-se necessário contar com a presença de mediadores na escola comprometidos com um projeto de educação e sociedade emancipatórias, bem como o acionamento de mecanismos que considerem que a gestão democrática e a construção e a implementação do projeto político-pedagógico (faces de uma mesma moeda) não podem ter por parâmetro uma lógica institucional apenas baseada na racionalidade, desconhecendo que as dimensões subjetivas, a cultura e o desejo de mudar constituem, também, forças impulsionadoras no sentido de que a escola pública brasileira realize as funções dela esperadas.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Janete M.L. de. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal, **Revista Educação & Sociedade** n. 80, Campinas: CEDES, 2002.

BARBIER, Jean. M. **Elaboração de projectos de ação e planificação**. Porto: Porto Editora, 1996.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** .

BRASÍLIA: **Diário Oficial da União**, 23, dez., 1996.

GRACINDO, Regina V. “Projeto político-pedagógico: retrato da escola em movimento”, In: A. M. SILVA & M. A. AGUIAR (orgs.) **Retrato da escola no Brasil** . Brasília: CNTE, 2004.