

Projeto Político-Pedagógico: limites, contradições e desafios no processo de democratização da escola

Political-pedagogical project: Limits, contradictions and challenges in the process of school democratization

Sueli Menezes Pereira
sueli@ce.ufsm.br; sueli.ufsm@gmail.com

Clarice Zientarski
claricezientarski@yahoo.com.br

Daniele Rorato Sagrillo
danielesagrillo@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho é resultado de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPGE – com enfoque na temática da participação. Consiste em uma pesquisa qualitativa que se utiliza da análise documental, tendo como campo de pesquisa uma escola da rede pública municipal de Santa Maria. Neste enfoque objetiva verificar como a escola retrata em seus documentos as formas de participação em seus diferentes níveis de manifestações. A análise realizada indica que existem contradições em relação ao entendimento de participação, considerando que a proposta da escola revela que as decisões serão coletivas, desde que sejam respeitadas as especificidades de cada função, em todos os níveis. Isto evidencia a forte setorização e hierarquização na organização da escola. Este quadro pode ser revertido através do estímulo à autonomia e à participação popular efetiva de modo a romper com o centralismo de poder ainda muito presente na escola em pauta.

Palavras-chave: democracia, participação, Projeto-Político-Pedagógico.

Abstract: This work results from studies done by the Research Group on Public Policies and Educational Management (GEPPGE) focused on the topic of participation. It consists of a qualitative research based on documental analysis, having a municipal public school from Santa Maria as the research field. This study aims to verify how the school describes in its documents the forms of participation at its different levels of manifestation. The analysis done shows that there are contradictions in the understanding of participation, considering that the school proposal reveals that the decisions will be collective, provided that the specificities of each function, at all levels, are respected. This shows a strong division into sectors and hierarchical structuring in the school. This board can be reverted through the stimulus to autonomy and effective popular participation in a way to break the power centralism yet very present at the school.

Key words: democracy, participation, Political Pedagogical Project.

Introdução

Este texto integra os estudos que vêm sendo feitos no desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “A construção da autonomia, da qualidade e da democracia na escola municipal nos diferentes espaços da gestão escolar”, que tem como propósito investigar a organização administrativo-pedagógica das escolas municipais da rede escolar municipal de Santa Maria, através de espaços democráticos de deliberações, tais como: formação continuada de professores; participação de alunos em órgãos decisórios; organização curricular; integração entre escola e comunidade; avaliação de resultados e medidas assumidas pela escola com vistas à melhoria do padrão de aprendizagem, entre outras questões que evidenciam como a escola, a partir de suas propostas e ações, ocupa os espaços de autonomia legalmente instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Caracterizando-se como um recorte dos resultados apurados no referido projeto, o artigo tem como foco a participação da comunidade escolar no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola da rede pública municipal de Santa Maria, aqui denominada escola Y. Busca verificar se a referida instituição, “valendo-se do princípio descentralizador do Estado, utilizando-se do espaço que lhe concede o próprio capital” (Pereira, 2008b, p. 339), se vale da autonomia legalmente instituída, colocando em prática os princípios da democracia por meio da participação da comunidade, especialmente dos professores, na construção, operacionalização e avaliação do PPP.

Para tanto, este trabalho desenvolve-se através de análise documental, tendo no Projeto Político-Pedagógico da escola em questão a fonte de análise, objetivando verifi-

car como a mesma apresenta, neste documento, indicadores que configurem a escola como democrática por seus processos participativos.

A opção metodológica constituiu-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, valendo-se de um estudo de caso, pois, esta modalidade “não se limita a descrever fatos, acontecimentos ou histórias, mas tenta analisar a interação que existe entre eles, bem como a sua importância no contexto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1999, p. 91).

O propósito deste texto é tratar dos limites e contradições da democracia no capitalismo e, neste prisma, dos desafios para a participação da comunidade escolar nos diferentes espaços de uma escola que se identifique como democrática. Apresenta as concepções de participação que permeiam as ações da escola descritas na sua Proposta Político-Pedagógica, abordando questões referentes à democratização da gestão, de modo a identificar a concepção de participação em uma escola que se quer cidadã.

Limites, contradições e desafios para a participação da comunidade escolar

A participação é uma possibilidade real que se apresenta para a comunidade escolar como forma de democratização das decisões da escola, ideia que se constitui em princípio da Constituição Federal de 1988, que tem na descentralização o princípio regulador das políticas públicas. Este princípio é corroborado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, cujas determinações, apontam para a importância da educação no conjunto dos interesses do capital, confirmando que os desafios do mundo do mercado, sob a ótica neoliberal, interferem de forma significativa e determinante nas políticas educacionais.

A concepção de participação preconizada pela legislação maior encontra respaldo na Lei Municipal da Gestão Democrática de Santa Maria (Lei 4740/2003), conforme segue:

Art. 1º – A gestão escolar democrática garantirá:

- I. autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
- II. a livre organização dos segmentos da comunidade escolar;
- III. a participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados; [...]

As instituições que pertencem à rede municipal de ensino de Santa Maria têm nesta Lei a garantia de que a comunidade pode e deve ocupar seus espaços de autonomia com vistas à sua democratização, o que se dá por meio da participação em processos decisórios na escola, bem como através de colegiados. Importa, portanto, verificar como isto se dá no contexto da prática das escolas, de que forma e como são registrados estes eventos. Observa-se que uma maneira de tomar parte do processo educacional desenvolvido na escola pode ser conquistada durante a elaboração e operacionalização do PPP. Para tanto, torna-se necessário analisar o papel e a função do documento que rege as atividades de caráter administrativo-pedagógico da escola.

Neste sentido, pensar e construir um PPP que tenha como horizonte o resgate da função social da escola implica uma revisão de sua organização, a partir do tipo de ações que se propõe a desenvolver, considerando o envolvimento da comunidade escolar. Assim, pretende-se verificar qual é o entendimento da escola Y sobre a temática da participação e de que forma esta questão está sendo tratada no seu PPP.

Na análise do PPP, observa-se, inicialmente, que a escola Y defende o propósito da participação:

[...] buscamos desenvolver este processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico através da participação e comprometimento da comunidade escolar. [...] podemos afirmar que o Projeto Político-Pedagógico se constitui em um processo democrático e deve estar comprometido em superar os problemas de ensino-aprendizagem na escola (Santa Maria, Escola Y, PPP, 2009, p. 29).

Esta afirmação sobre a elaboração do projeto parece indicar uma postura da escola comprometida com a democratização da gestão e do processo educativo; porém, ao explicitar as formas de tomada de decisões, o pensamento não é o mesmo, surgindo várias contradições em relação a um projeto que se diz democrático. Isto pode ser observado quando o PPP apresenta que “as decisões serão coletivas desde que sejam respeitadas as especificidades de cada função em todos os níveis” (Santa Maria, Escola Y, PPP, 2009, p. 15).

Buscando melhor compreensão desta proposta da escola, observa-se que o entendimento de “nível” equivale a “setor”, e isto indica contradições na compreensão de participação, considerando que, ao determinar que o processo é coletivo, ao mesmo tempo referenda a setorização e o individualismo das funções. Diante desta proposição, a escola revela uma estrutura setorizada e hierarquizada, o que não condiz com os princípios de uma instituição que tenha no coletivo a possibilidade de minimizar a divisão do trabalho, característica da sociedade capitalista.

As decisões segmentadas indicam uma lógica de incorporação dos métodos de gerenciamento das empresas capitalistas na gestão do espaço escolar através do modelo taylorista/fordista, reproduzindo, assim, a fragmentação, a hierarquiza-

ção, a autoridade e a disciplina aplicadas nas fábricas. Chiavenatto (2003), ao se referir à organização empresarial, afirma que

[a] função administrativa não se concentra exclusivamente no topo da empresa e nem é privilégio dos diretores, mas é distribuída proporcionalmente entre todos os níveis hierárquicos. À medida que se desce na escala hierárquica, mais aumenta a proporção das outras funções da empresa e à medida que se sobe na escala hierárquica, mais crescem a extensão e o volume das funções administrativas (Chiavenatto, 2003, p. 82).

O princípio da divisão do trabalho da fábrica e a hierarquização de funções parecem ser a lógica da organização desta escola, situação que limita a gestão democrática e, naturalmente, a participação da comunidade escolar como um todo na construção de sua identidade, contradizendo a proposta explicitada no próprio PPP.

Estas questões repercutem na concepção de autoridade presente no documento em análise, pois, ao afirmar que a direção da escola “faz parte do contexto e é necessária para que as coisas funcionem” (Santa Maria, Escola Y, PPP, 2009, p. 15), evidencia uma ideia de disciplina, de unidade de comando, de unidade de direção, de subordinação, visto que, ao não referir-se ao coletivo como instância de exercício de poder (seja através de colegiados, ou mesmo da participação da comunidade escolar nos processos decisórios), indica que o discurso da participação no PPP é incoerente com afirmações do próprio documento.

Nesta perspectiva, questiona-se a visão de democracia presente no documento norteador da gestão escolar, pois, ao mesmo tempo em que indica que a mesma se dá por decisões coletivas, também garante a forma de trabalho setorizado e a hierarquização de cargos.

De acordo com o PPP em análise, os especialistas técnicos, que ocupam lugar na equipe diretiva junto à direção da escola, assumem maior poder de decisão do que a coletividade escolar.

Assim se confirma que a Organização Racional do Trabalho, que se fundamenta, conforme Chiavenatto (2003, p. 57), na divisão das funções, se reproduz acriticamente na concepção da escola no seu entendimento de democracia. Nesta perspectiva, o coletivo é compreendido de forma setorizada, ou seja, pelo conjunto de pessoas de cada setor. Nesta ótica, desconsidera a totalidade da instituição como foco da gestão, o que implica saber fazer algo específico sem que os envolvidos (alunos, professores, funcionários e pais) participem da gestão da escola como comunidade integrada à problemática escolar.

Portanto, com a divisão da escola em setores e tendo estes poder de decisão, isolados, perde-se a visão global da própria escola, podendo refletir-se, inclusive, nos resultados escolares por se cumprir tarefas setorizadas e estanques, sem uma análise conjunta de suas propostas e ações. Este modelo de gestão da escola sinaliza a perda da função social da educação e suas implicações com o contexto social mais amplo.

Sem refletir de forma crítica sobre as implicações da setorização e hierarquização, a escola reforça a essência da lógica capitalista de produção, voltando às origens do próprio sistema, assim justificado por Adam Smith, quando exemplifica a organização do trabalho na fabricação do alfinete:

Um homem estica o arame, outro o retifica e um terceiro o corta; um quarto faz a ponta e um quinto prepara o topo para receber a cabeça; a cabeça exige duas ou três operações distintas: colocá-la é uma função peculiar, branquear os alfinetes é

outra e até alinhá-los num papel é uma coisa separada; e o importante na fabricação de alfinete é deste modo dividido em cerca de dezoito operações que, em algumas fábricas, são executadas por mãos diferentes, embora em outras o mesmo homem às vezes execute duas ou três delas (Smith, 1976, p. 4-5).

A partir dessas considerações, entende-se que a escola, ao sofrer as consequências da divisão do trabalho, dificulta a cooperação, a criatividade e a democratização da instituição, perdendo-se a identidade da escola como espaço de construção e formação humana. Reafirmam-se estas concepções a respeito da participação com asseverações do próprio projeto da escola ao indicar que

[a] participação de *cada um e de cada segmento* parte da responsabilidade de saber o momento certo de acrescentar positivamente, sabendo usar o espaço sempre, não deixando passar em branco as oportunidades (não ser omissos) (Santa Maria, Escola Y, PPP, 2009, p. 15, grifos nossos).

Na sequência da análise, não se observam avanços em relação a um projeto pedagógico que dê conta de uma integração efetiva da comunidade na escola no sentido de fazer desta comunidade uma aliada nas decisões de caráter administrativo, pedagógico e de gestão financeira, visto que, conforme o PPP, a participação se dá:

[...] através de *atividades recreativas, oficinas, festas, palestras* para que ocorram trocas de ideias, expectativas e conhecimento, aumentando os laços de confiança (Santa Maria, Escola Y, PPP, 2009, p. 17, grifos nossos).

Isto indica que a comunidade tem participação eventual na escola, em ocasiões especiais. Neste prisma, a coletividade escolar não é considerada, o que não corresponde a um tipo

de participação que efetivamente contribua para a construção de uma identidade de uma escola democrática por suas decisões significativas em vista de sua função político-pedagógica, o que é referendado por Lück (2006, p. 31), quando assinala que a participação tem sido equivocada em várias circunstâncias, destacando que é comum a compreensão da participação em atividades extracurriculares, como, por exemplo, festas juninas, promoções de campanhas, atividades de campo ou transversalidade do currículo.

É importante observar que essas circunstâncias deixam de caracterizar a participação da comunidade como um processo dinâmico e coletivo que permita a análise da problemática administrativo-pedagógica da escola, considerando que a participação em momentos especiais retira da comunidade a possibilidade da colaboração e da participação efetiva que possam ser benéficas na superação das dificuldades de caráter administrativo-pedagógico e que apontem para a melhoria do processo educativo.

Observa-se na linguagem do PPP que a escola parece não ter muita clareza nem conhecimento da autonomia que possui e do amparo que tem na legislação para criar mecanismos de gestão democrática e de participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões sobre a sua proposta. Isto se verifica quando o documento em pauta apresenta que a participação se dará “também através de atividades integradoras entre professor-aluno-pais” (Santa Maria, Escola Y, PPP, 2009, p. 17), como se a participação fosse algo estanque, distante, ou uma concessão que, em alguns momentos, é permitida.

Esse entendimento é questionado ainda quando no documento se lê: “A participação é limitada, restrita porque nós estamos num sistema emaranhado, não dependendo só do

professor ou da escola, dependemos, inclusive, do envolvimento das partes” (Santa Maria, Escola Y, PPP, 2009, p. 17).

Esta proposição do PPP não esclarece nem o seu entendimento sobre o significado de “partes”, nem o significado de “sistema emaranhado”, o que representam e como se constituem. O que fica claro é a visão difusa ou até, pode-se dizer, a omissão da escola em relação à formação de um coletivo efetivamente participativo que tenha real envolvimento com a gestão da escola.

Para ser coletiva e participativa (como está indicado na parte inicial do documento), a escola deveria ter um diálogo entre os envolvidos, extrapolando as limitações que ela própria aponta no sentido de não superar a segmentação e a hierarquização. Na sequência da análise do PPP, a hierarquização e a centralização se tornam ainda mais evidentes quando, ao trazer as ideias da participação e “autoridade”, a escola explicita que a “autoridade” é de responsabilidade da direção, por ser quem toma as decisões finais. Neste caso, os representantes da comunidade são informados sobre questões que serão decididas, indicando uma aparente participação que, de forma simbólica e com influência mínima nas decisões e operações, faz da comunidade apenas a legitimadora de uma organização centralizada, sem que as estruturas se modifiquem.

A partir destas considerações, evidenciam-se questões que ficam fora da alçada da comunidade escolar, como a formulação de políticas e de planejamento, como indica o documento: “A autoridade põe ordem na situação que está sendo tratada” (Santa Maria, Escola Y, PPP, 2009, p. 16), o que comprova que a participação não se configura na elaboração de propostas coletivas de recomendações e deliberações do grupo, reforçando o centralismo de poder

e reproduzindo a organização fabril, como indica Chiavenato, ao citar Fayol, para quem a administração é um todo do qual a organização é uma das partes. Nesse processo, define o ato de administrar como resultado das funções de: prevenir, organizar, comandar, coordenar e controlar todos os níveis da hierarquia da instituição (Chiavenato, 2003).

Nesse cenário, atenta-se para a concepção da escola a respeito da autoridade, considerada como “um estado privilegiado ou posição ocupada por quem tem conhecimento ou é sabedor daquilo que está sendo tratado” (Santa Maria, Escola Y, PPP, 2009, p. 16), o que pressupõe “autoridade” como alguém que detém o conhecimento. Neste caso, o conhecimento sobre a realidade escolar fica centralizado, o que referenda a divisão do trabalho na escola investigada.

A escola, no entanto, ao defender o conhecimento como característica da autoridade e ao centrar as decisões na direção e na equipe diretiva, desconhece o poder e autoridade do conhecimento da comunidade escolar como um todo, o que sinaliza uma escola fundamentada nos princípios do autoritarismo que, ao longo dos tempos, permeou o trabalho realizado nas fábricas e exerceu sua influência nas instituições educacionais.

O problema, portanto, é quando o conhecimento fica limitado a algumas pessoas e não se estende à comunidade escolar na sua totalidade. Isto fica explícito no PPP ao não mencionar nenhuma atividade que busque o preparo da comunidade para a participação consciente e efetiva nos destinos da escola, de modo que a mesma ocupe os espaços de autonomia e democracia participativa.

Reforçando o entendimento da setorização do trabalho, aqui configurado entre direção e comunidade

escolar em geral, o documento em pauta sinaliza uma visão preconceituosa frente ao conhecimento da comunidade escolar, especialmente da comunidade externa. O fato contraria o princípio da gestão democrática, afirmado no próprio documento da escola quando assegura: “[...] princípio da gestão democrática, favorece a descentralização do poder” (Santa Maria, Escola Y, PPP, 2009, p. 28).

A participação democrática, ativa e autônoma, propicia o crescimento das pessoas e das organizações coletivas como sujeitos com iniciativa e criatividade, levando a um aprendizado que favorece a desalienação e a constituição dos sujeitos como cidadãos.

Frente ao que se analisa da proposta da escola, a comunidade se distancia da própria escola, o que se explica em razão das condições histórico-estruturais de opressão à comunidade que, ou por indiferença, ou por descrença na efetividade da ação, não participa e, ao mesmo tempo, subordina-se ao que for determinado pelo sistema, ou pela direção da escola.

Assim, a participação, que poderia contribuir de forma significativa para um processo possível de transformação da escola, acaba ficando como responsável por reforçar o que já está posto. Reverter esta situação implica uma organização administrativo-pedagógica da escola que, superando a estrutura “taylorista-fordista”, ainda presente na instituição, tal como se constata no documento, possibilite a cultura da participação, a cultura de decisões coletivas.

A participação oportuniza espaço para estabelecer limites aos interesses historicamente dominantes, acelerando o processo de transformação social. Neste sentido, é importante reconhecer o caráter explícito da

dimensão política do processo de participação, o que exige gestão e execução de políticas públicas condizentes com interesses sociais. A participação implica conhecimento e atitudes. Sem que isto aconteça, esta prática estaria limitada a uma simples informação, como se observa no projeto da escola ao afirmar a democracia como a possibilidade da comunidade “tomar conhecimento” ou “ser informada” das decisões.

De acordo com Lück (2006, p. 30-31),

[...] a participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos.

Nesta perspectiva, pensa-se que a escola, efetivamente, poderia colocar em prática os princípios da democracia e da participação, a partir da revisão de seus conceitos sobre participação, autonomia, autoridade e democracia.

O processo de democratização da escola

A democracia assumiu um lugar central no campo político durante o século XX, sendo que uma das formas de entendê-la é percebê-la como soberania popular, ou, pelo que significa o próprio nome, “o governo do povo ou pelo poder do povo”, ou pelo que pode significar “a reversão do governo de classe”, em que “o demos¹, o homem comum, desafia a dominação dos ricos”; neste sentido, “a democracia signifi-

¹ Marta Arretche definiu este termo, no XIX Encontro Anual da ANPOCS, como o conjunto dos cidadãos, ou seja, aqueles que têm direito à existência política.

fica o desafio ao governo de classe” (Wood, 2011, p. 7).

A pesquisadora Ângela Martins (2002, p. 12) considera que, para o bom funcionamento da democracia, não basta que um grande número de cidadãos participe, direta ou indiretamente, da tomada de decisões coletivas. Não basta, também, a existência de regras de procedimento como a da maioria. Torna-se “indispensável uma terceira condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante das alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra”. Isto implica assegurar àqueles que irão decidir a liberdade de opinião, de expressão de suas ideias, de reunião, de associação e o respeito às decisões que resultam do processo democrático.

Com relação à democratização da educação, a proposta em prática na escola em pauta encontra respaldo no projeto neoliberal que, convertendo-se “no fundamento de uma nova ordem internacional reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia” (Bianchetti, 1999, p. 27), estrutura as políticas de Estado e de suas instituições sociais em consonância com as exigências do mercado global. Na perspectiva do neoliberalismo, a compreensão do Estado, hoje, diz respeito a um certo grau das virtudes da descentralização dos processos decisórios e de sua suposta identificação com a perspectiva de construção de um sistema político-democrático, cujo suporte principal na nova dinâmica de organização do trabalho, interliga o poder global e o local (Pereira, 2008a).

Assumindo posições defendidas por Hill (2003), Pereira (2008b) afirma que a reestruturação mundial dos sistemas de ensino se configura em uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal, do que resulta a

política de descentralização de poder e, como consequência, a possibilidade da participação da comunidade nas instituições. Neste prisma, as mudanças estruturais no aparelho de Estado capitalista têm sido abordadas sob a ótica de uma “democracia formal” (Bruno, 2003), determinando um modelo de organização administrativo-pedagógica que tem em práticas participativas e flexíveis a sua dinâmica, correspondendo ao que se propõe o Estado neoliberal, enquanto transfere a escola da esfera política para a esfera do mercado (Pereira, 2008b, p. 339).

Estando a escola, efetivamente, respaldada pela legislação, a mesma poderia colocar em prática os princípios da democracia e da participação, o que não acontece na prática de gestão da escola em estudo, devendo-se considerar que, durante o processo de organização e desenvolvimento de sua proposta, a instituição educativa deveria assumir uma posição política de modo a se organizar, ou para formar o pessoal necessário ao capital, ou, contrariamente, para formar cidadãos conscientes de seu estar no mundo, aptos a participar e contribuir para a transformação social, o que faz da posição política da escola o centro de suas propostas que se traduzem em seu projeto pedagógico (Pereira, 2008b, p. 339).

Pensar e construir um projeto pedagógico que tenha como horizonte o resgate da função social da escola implica uma revisão de sua organização administrativo-pedagógica, a partir do tipo de cidadão que se propõe a formar e, para tanto, estabelecer as ações que se propõe a desenvolver. Isto exige compromisso de estabelecer relações entre o ponto de partida de elaboração do PPP e o ponto de chegada numa sociedade que se quer transformar, visto o seu caráter desigual. A gestão democrática da escola torna-se,

portanto, uma exigência de seu Projeto Político-Pedagógico, o que corresponde à sua identidade como instituição educativa.

A escola tem de ter presente a responsabilidade e incumbência, “respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (LDB/1996, Art. 12), o que fica explícito na ideia de que não pode prescindir da reflexão sobre a intencionalidade educativa.

Isto referenda que o projeto pedagógico resulta da descentralização de poder instituído pelas políticas educacionais atuais e se constitui na principal responsabilidade das unidades educativas que, transformando a escola num espaço representativo dos interesses da coletividade, de modo que a mesma ocupe seu espaço e faça valer seus direitos. O PPP representa a oportunidade da comunidade, nela incluída direção, professores, pais, alunos e funcionários, tomar a escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação das crianças e jovens, organizar suas ações, visando a atingir objetivos que correspondam aos interesses sociais.

O PPP é o resultado de decisões que envolvem a comunidade escolar, compreendido como o centro de definições políticas da escola, como um todo no sentido de fazer da escola não uma instituição produtora de fracassos, coadjuvante da exclusão e, sim, uma instituição social promotora da humanização de seus cidadãos. É “um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções, alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico – administrativo” (Veiga, 2003, p. 275). Na sua essência, o PPP opera com relações de conhecimento e poder, pelo qual as discussões em torno de uma mudança paradigmática, centralizam as preocupações da escola no

processo de reestruturação curricular demandado pela exigência do próprio projeto em construção e também pelas atuais políticas educacionais.

Neste sentido, não se podem ignorar as contradições do próprio documento em análise, visto que, ao mesmo tempo em que defende a participação e afirma sobre a sua construção coletiva, em outros desautoriza a participação comunidade escolar.

Diz o documento:

O Projeto Político-Pedagógico, sendo um processo, está sujeito a constantes avaliações, tanto no sentido pedagógico, quanto administrativo e financeiro. A comunidade, enfim, participou deste processo e foram elencadas prioridades que se consideram que se façam necessárias na Escola para o *próximo triênio* (grifos nossos) (Santa Maria, Escola Y, PPP, 2009, p. 40).

Disto se infere que a escola Y apresenta a possibilidade de reavaliar seu projeto, embora prevendo soluções em longo prazo, pois, elaborado para ser desenvolvido no período de três anos, revela a impossibilidade da escola compreender a importância de um processo permanente de avaliação e a busca de soluções imediatas, o que demonstra um entendimento limitado de gestão democrática como prática de uma escola participativa no seu cotidiano.

A periodicidade explicitada no PPP para a solução dos problemas se torna mais problemática na escola Y quando a mesma assegura que o PPP foi construído “através da participação e comprometimento da comunidade escolar” e que “podemos afirmar que o Projeto Político-Pedagógico se constitui em um processo democrático e deve estar compromissado em superar os problemas de ensino-aprendizagem na escola” (Santa Maria, Escola Y, PPP, 2009, p. 40). O documento, no entanto, não explicita a forma através da qual a comunidade participou

dessa elaboração, assim como não esclarece quais são os problemas de ensino-aprendizagem que precisam ser superados, indicando que a construção do PPP não tem como referência a realidade da própria escola.

Neste sentido, afirmar que o PPP (2009, p. 40) “está sujeito a constantes avaliações, tanto no sentido pedagógico, quanto administrativo e financeiro [...] que se façam necessárias na Escola para o próximo triênio” são palavras desprovidas de sentido em uma realidade estagnada, limitada a reproduzir uma estrutura descomprometida com a construção de uma escola dinâmica, ativa frente aos problemas que impedem que a mesma cumpra sua função social.

Diante disto, é preciso, em primeiro lugar, lembrar que o PPP é um “produto” específico e reflete a realidade da escola, que está situada em um contexto mais amplo, que a influencia e pode ser por ela influenciado. Portanto, trata-se de um instrumento teórico-metodológico que reflete as ações da instituição educacional em sua totalidade e que, por esta razão, precisa ter perceptibilidade em suas indicações.

Considerações finais

Este trabalho procurou refletir sobre a temática da participação e da democratização da gestão escolar, partindo da análise do PPP da escola Y da rede municipal de ensino de Santa Maria e, especialmente, de seu entendimento a respeito de autonomia, participação, autoridade, democracia, dentre outros, com o intuito de compreender como a escola retrata no seu PPP (documento norteador, como ela mesma indica) estas categorias e o que pretende fazer para que a participação se torne uma realidade.

Através da análise documental, foi possível destacar as incoerências evidenciadas nos princípios norteadores que revelam a concepção de

gestão da escola, principalmente pelas contradições entre participação coletiva e setorização. Neste sentido, destaca-se ainda o entendimento de que decisões internas à instituição escolar, mesmo as de caráter administrativo-pedagógico, podem manter uma forte reciprocidade com o caráter neoliberal da organização social, o que invalida a força de um PPP que responda pelas necessidades sociais da comunidade escolar.

A verdadeira participação é uma conquista, no contexto de um esforço em que se tem consciência das tendências históricas. A participação tutelada se constitui em um impedimento à participação crítica, democrática, ativa e autônoma, não propiciando o crescimento das pessoas ou das organizações coletivas como sujeitos. Este quadro pode ser revertido através do estímulo à autonomia e à participação popular efetiva de modo a romper com o processo de subordinação da democracia direta a instâncias representativas.

Considera-se importante que a escola pública torne-se pública por ampliar sua participação em uma via de mão dupla: o da participação da comunidade na escola e o da participação da escola na comunidade, propiciando descentralização e distribuição do poder. Só nesta direção a escola poderá construir uma identidade administrativo-pedagógica que dê conta de suas reais necessidades, o que deverá se traduzir em seu Projeto Político-Pedagógico.

Referências

- BIANCHETTI, R. 1999. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 119 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. 1999. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, p. 336.
- BRASIL. 1996. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- BRUNO, L. 2003. Reestruturação capitalista e Estado nacional. In: D.A. OLIVEIRA; M.R.T.D. DUARTE, *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 13-41.
- CHIAVENATO, I. 2003. *Introdução à teoria geral da administração*. 7ª ed., Rio de Janeiro, Elsevier, 960 p.
- HILL, D. 2003. O neoliberalismo global: a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2):24-59. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 29/06/2009.
- LÜCK, H. 2006. *A gestão participativa na escola*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 125 p. (Série Cadernos de gestão, V.III).
- MARTINS, A.M. 2002. *A autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo, Cortez, 143 p.
- PEREIRA, S.M. 2008a. *A construção da autonomia, da qualidade e da democracia na escola municipal nos diferentes espaços da gestão escolar*. Santa Maria, RS. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Santa Maria, 48 p.
- PEREIRA, S.M. 2008b. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(60):337-358.
- SANTA MARIA. 2003. *Lei nº 4740 de 24 de dezembro de 2003*. Estabelece a Gestão Democrática do ensino público Municipal de Santa Maria. 25 p.
- SANTA MARIA. 2009. *Projeto político-pedagógico: Escola Y – Rede Municipal de Santa Maria*. Santa Maria, 52 p.
- SMITH, A. 1976. *A riqueza das nações*. São Paulo, Abril Cultural, vol. 2, 400 p. (Os Economistas).
- VEIGA, I.P.A. 2003. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos CEDES*, 23(61):267-281. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>.
- WOOD, E.M. 2011. *Democracia contra o capitalismo*. São Paulo, Boitempo, 261 p.

Submetido: 18/07/2011

Aceito: 29/05/2012

Sueli Menezes Pereira
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação, Departamento
de Administração Escolar
Av. Roraima, 1000, Cidade Universitária
97105-900, Santa Maria, RS, Brasil

Clarice Zientarski
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação, Departamento
de Administração Escolar
Av. Roraima, 1000, Cidade Universitária
97105-900, Santa Maria, RS, Brasil

Daniele Rorato Sagrillo
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação, Departamento
de Administração Escolar
Av. Roraima, 1000, Cidade Universitária
97105-900, Santa Maria, RS, Brasil