

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: política curricular no contexto da prática

Marcia Betania de Oliveira¹
Francisca de Fátima Araújo Oliveira²

Resumo:

Este escopo se apresenta como recorte de uma pesquisa (no período 2011/2012), a qual se propunha a investigar sobre possíveis mudanças ocorridas nas escolas com a elaboração de seus projetos político-pedagógicos (PPP). Discute as contribuições teóricas da abordagem do ciclo de políticas (Stephen Ball e colaboradores), para a análise da produção política no/do contexto escolar, por meio da elaboração do PPP. Objetiva compreender o movimento desse ciclo, em especial do contexto da prática, nesse processo de elaboração, em escolas municipais de Mossoró/RN. Metodologicamente falando, apresenta dados de um levantamento das escolas do Sistema Municipal de Educação de Mossoró/RN que elaboraram, executam e avaliam seus projetos pedagógicos a partir de 1997 até 2010. Também, apresenta análise documental e análise dos dados do INEP e do IDEB. Destaca alguns resultados de entrevistas realizadas com gestores de escolas públicas do município de Mossoró/RN, sobre os sentidos atribuídos ao processo de construção do PPP, aqui entendido como política de currículo. Identifica a escola como espaço de negociações e embates internos, em um contexto que traz à tona o reconhecimento que os atores sociais que lhes constituem exercem poder no contexto da prática.

Palavras-chave:

Projeto Político-Pedagógico. Políticas de currículo. Ciclo de políticas. Contexto da prática.

POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT: curricular policy in the context of practice

Abstract

This scope is presented as a clipping of a research (in the 2011/2012 period), which aimed to investigate possible changes that occurred in schools with the elaboration of their political-pedagogical projects (PPP). It discusses the theoretical contributions of the policy cycle approach (Stephen Ball and collaborators) to the analysis of political production in / of the school context through the elaboration of the PPP. It aims to understand the movement of this cycle, especially the context of practice, in this elaboration process, in municipal schools of Mossoró / RN. Methodologically speaking, it presents data from a survey of the schools of the Municipal Education System of Mossoró / RN that elaborated, executed and evaluated their pedagogical projects from 1997 to 2010. It also presents documentary analysis and data analysis from INEP and IDEB. It highlights some results of interviews conducted with managers of public schools in Mossoró / RN, about the meanings attributed to the PPP construction process, understood here as curriculum policy. It identifies the school as a space of negotiations and internal clashes, in a context that brings out the recognition that the social actors that constitute them exert power in the context of practice.

¹Doutora em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: marciabetaniauern@gmail.com.

²Doutora em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: fatimaaraujo1717@gmail.com.

Keywords: Political-Pedagogical Project. Curriculum policies. Policy cycle. Context of practice.

Introdução

Este escopo se apresenta como recorte de uma pesquisa³, a qual se propunha a investigar sobre possíveis mudanças ocorridas nas escolas com a elaboração de seus projetos político-pedagógicos (PPP). Destaca alguns resultados de entrevistas realizadas com gestores de escolas públicas do município de Mossoró/RN, sobre os sentidos atribuídos ao processo de construção do PPP, aqui entendido como política de currículo.

Políticas de currículo, para além dos limites do poder público governamental, são, para Lopes e Matheus (2011, p. 148) o “[...] resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção da cultura escolar, produzidas para a escola por meio de ações que lhes são externas, e simultaneamente pela escola, em seu cotidiano”.

Essas autoras definem ainda tais políticas como um processo muito amplo e multifacetado, no qual escolas, secretarias, consultores e políticos estão envolvidos de forma relacional produzindo discursos em torno da educação e lutando pela significação dos sentidos de currículo, em complexas redes de significados.

Considerando-se que, nessa perspectiva, os sujeitos dessa ação se constituem nas decisões políticas, interessa-nos perceber como os atores sociais envolvidos nessa política respondem às exigências oficiais, aquelas que as escolas tomam como parâmetros para realizarem suas políticas educativas, no caso específico do processo de elaboração de seu PPP.

Discutimos as contribuições teóricas da abordagem do ciclo de políticas para a análise da produção política no/do contexto escolar, por meio do PPP. Essa abordagem foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), apresentada e discutida como potencial para análise dessas políticas, a partir de

³ Financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte – FAPERN, intitulada “A implantação do Projeto Político Pedagógico nas Escolas do Sistema Municipal de Educação de Mossoró - RN: o que mudou na escola?”. Realizada no âmbito dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade, e o de Formação e Profissionalização Docente, ambos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN.

referenciais nacionais⁴ como os de Mainardes (2006), Ball e Mainardes (2011), Lopes (2006), Lopes e Macedo (2011), Lopes e Oliveira (2011), Lopes, Dias e Abreu (2011), dentre outros.

Para Mainardes (2006, p. 48), essa abordagem constitui-se num referencial útil para “a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais [...] desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”. Lopes e Macedo (2011), apesar de trabalharem no sentido de questionar que a apropriação de Ball ao pós-estruturalismo, quanto à abordagem do referido ciclo e às interpretações da política como texto e como discurso, “não o faz superar tanto as dualidades como ele mesmo gostaria” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 251), enfatizam a importância dessa abordagem “[...] pela possibilidade que oferecem, por um lado, de criticar as políticas educacionais neoliberais e, por outro, de valorizar o empoderamento do contexto da prática” (p. 250).

Entendemos políticas educacionais como produções de significações curriculares desenvolvidas em múltiplos contextos, e, enquanto tal, buscamos romper com a dicotomia política/prática, na perspectiva de superar a compreensão da escola como local, somente, de resistência ou implementação de política. Nessa perspectiva, articulamos tal abordagem ao processo de elaboração do PPP, aqui entendido como micro⁵ instância da política, vivenciado pelas contingências presentes na participação de atores sociais das escolas nesse processo, considerando os conflitos presentes em sua construção.

1 O ciclo de políticas e o descentramento estadocêntrico no fazer política da/na escola

A disseminação da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball (1992) permeia grande parte do debate que se faz nos anos 1990, na Inglaterra, questionando o papel do Estado na política educacional. Alice Casimiro e Elizabeth Macedo (LOPES; MACEDO, 2011) destacam que, à medida em que discorda das conexões diretas e unidimensionais que as teorias centradas no Estado realizam entre práticas das escolas e macro-contexto político-econômico, “o propósito de Ball é investigar as políticas de maneira que o compromisso com

⁴ No Brasil, o ciclo de políticas tem subsidiado discussões em torno do enfoque discursivo nas políticas de currículo, com potencial produtivo nas produções da linha de pesquisa Currículo, Sujeito e Cultura (PROPED/UERJ).

⁵ Como instâncias micro: investigação do cotidiano da escola ou da prática pedagógica; das concepções dos sujeitos em uma dada instituição escolar ou da instituição escolar como um todo; do uso dos livros didáticos, incluindo a história do currículo com privilégio da investigação do cotidiano escolar; os estudos de caso de forma geral. (LOPES, 2006).

a eficiência e os resultados instrucionais não sejam considerados em detrimento do compromisso com justiça social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 245).

Para Ball, conforme apresentado por essas autoras (2011), as teorias centradas no Estado, limitadas ao controle estatal, nem sempre dão conta da complexidade e das incertezas da vida social, além do que, desmerecem detalhes de investigações das práticas das escolas, bem como, silenciam sobre conflitos e ambivalências das práticas.

O ciclo de políticas, modelo analítico por ele proposto em parceria com Richard Bowe, tem como preocupação central a recontextualização⁶ que ocorre nas escolas. Uma vez que opera com a desconstrução do pensamento linear o qual entende a política como implementação de um processo hierarquizado e verticalizado, *top down*, de ‘cima para baixo’, do Estado para a escola, esse ciclo rompe com abordagens estadocêntricas que tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com as tradições curriculares das escolas e do meio educacional.

O ciclo é composto inicialmente de três contextos inter-relacionados entendidos como um conjunto de arenas públicas e privadas de ação: contexto de influência, contexto de produção de textos, e contexto da prática, os quais serão aqui brevemente descritos, tendo como base estudos de Jefferson Mainardes (2006).

Esse autor destaca que no contexto de influência, caracterizado por lutas na construção dos discursos que irão definir os princípios gerais da política educacional, há uma disputa de grupos de interesse na definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado; onde conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Atuam nesse contexto as redes sociais, em especial os meios de comunicação social, dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Há, ainda, “um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência” (MAINARDES, 2006, p. 52).

No contexto da produção de textos, acontece a caracterização dos textos das políticas educacionais, em que os textos políticos representam a política. Muito embora tais textos não sejam, necessariamente, internamente coerentes e claros, sendo por vezes, contraditórios, eles tomam forma escrita com a pretensão de atender ao interesse público geral na forma de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Esse contexto envolve, de forma geral, técnicos dos

⁶ Sobre o conceito de recontextualização trabalhado por Ball, ler Lopes e Macedo, 2011.

governos, parlamentares, especialistas em diversas áreas, assessores parlamentares, consultores de organizações não-governamentais e pesquisadores de várias instituições.

O contexto da prática, de maneira geral, pode ser caracterizado pelas ações ocorridas nas escolas. Nesse contexto há uma circularidade contínua entre propostas e práticas, momentos em que os sentidos das propostas perpassam a prática, e os sentidos da prática perpassam as propostas; em que a prática se faz política. Nele, são realizadas leituras dos textos das políticas, reinterpretando-os e, assim, produzindo novos discursos que perpassam os demais contextos.

Como a equipe responsável por essa construção reinterpreta orientações norteadoras advindas da então Gerência Executiva da Educação e do Desporto (GEED/Mossoró-RN), bem como da LDB e de demais documentos, produzindo novos discursos e fazendo política? Compreender o movimento desse ciclo, em especial do contexto da prática, nos processos de elaboração dos projetos político-pedagógicos de escolas municipais de Mossoró/RN, é, portanto, objetivo desse trabalho.

1.1 O projeto político pedagógico no contexto escolar

Com o intenso processo da globalização que marcou, nas últimas décadas do século passado, um período de aceleradas transformações na organização da vida social, e consequentemente, nos contextos educacional e cultural, nos processos tecnológicos, dentre outros, as reformas da/para a educação trouxeram consigo a ideia de reconfiguração do modelo de escola até então adotado.

Nessa proposta de reconfiguração, frente ao desafio da formação de um novo cidadão para atender a esse modelo de sociedade, e embaladas pelo discurso da autonomia propiciada pela gestão democrática, as escolas são chamadas a participarem efetivamente de sua própria organização, conforme prevê a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Essa lei se apresenta como política oficial norteadora das mudanças educacionais, em especial de propostas curriculares, na década de 1990.

Esse chamado, em especial à construção dos referidos projetos, constituído de certa forma como uma ação reguladora do Estado, se apresenta, de acordo com Marçal (2001, p. 8) “não apenas como uma obrigação legal que a escola deve atender, mas uma conquista que revela o seu poder de organização, procurando cada vez mais ter autonomia em suas decisões”.

Nesse contexto textual e discursivo, o projeto político pedagógico se apresenta como necessário ao trabalho coletivo na escola, enquanto planejamento a médio e longo prazos, com a finalidade de construir uma identidade própria. Passa a ser o “elemento norteador da organização de seu trabalho, visando ao sucesso na aprendizagem dos alunos”, bem como, “a sua permanência numa escola prazerosa e de qualidade” (MARÇAL, 2001, p. 7).

Apesar do controle estatal e de sua considerada autonomia relativa, as escolas assumem, então, a responsabilidade de sua gestão pedagógica, por meio da elaboração de seus próprios projetos político-pedagógicos, de seus planos de ação, contando, para tal, com a participação de conselhos que lhes são específicos, bem como com o acompanhamento das agências de educação ligadas ao poder estatal.

É visível, nesse contexto, um certo empoderamento dos profissionais das escolas, muito embora nem sempre tenham consciência disso, em suas formas de pensar e fazer política, enquanto sujeitos que constituem espaços de lutas e contestações, com dinâmicas que lhes são específicas, na busca de significação de sentidos para a construção/definição dessa política.

Para além das críticas feitas à escola (LEITE, 2000), essa reorganização potencializa discussões em torno desse espaço enquanto produtor de políticas curriculares, com destaque ao papel do professor na construção da mudança educacional e curricular, “quer se trate de inovações planejadas pelo poder central, quer de propostas com caráter mais descentralizado ou que emergem da periferia, neste caso das escolas e dos seus contextos” (LEITE; FERNANDES, 2010, p.67).

Aqui, destacamos o contexto da prática enquanto propício à circularidade contínua entre propostas e práticas, em que a prática se faz política. Espaço onde os textos das políticas são reinterpretados e, assim, produzidos novos discursos em torno da chamada autonomia da escola.

2 Contextualizando a pesquisa: deslizamentos no sentido de pensar a política

Com o crescimento do debate em torno da importância do projeto político-pedagógico no início do século XXI, bem como da determinação legal de que toda escola deve organizar e executar o seu projeto pedagógico, a então nova política foi implantada no Sistema Municipal de Educação de Mossoró-RN, a partir da criação dos Conselhos Municipais de controle e acompanhamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério (FUNDEF), do Conselho de Educação e do Conselho da Merenda Escolar. Com a legalização do referido sistema, “implantava-se” a política de democratização de suas escolas.

Após mais de uma década do início da reforma da educação no Brasil, bem como no contexto local, nos propusemos a investigar, no período 2011/2012, sobre possíveis mudanças ocorridas com o processo de construção de seus projetos político-pedagógicos nas escolas do Sistema Municipal de Educação de Mossoró-RN. Definimos um recorte temporal entre os anos de 1997 (pós-aprovação da LDB 9394/96 e do primeiro Plano Nacional de Educação – PNE), até 2010, último ano previsto para esse plano.

Convém destacar que no início de nossa investigação, desde a sua elaboração em 2010, ainda não tínhamos conhecimento da discussão teórica sobre o ciclo de políticas de Ball. Compreendíamos a relação política e prática na perspectiva da existência de um centro de poder primordial, quer seja das agências, do Estado, do governo, da estrutura econômica capitalista. Em que a “política tende a ser compreendida como determinada por esse centro” e que “a prática das escolas permanece situada fora do espaço de decisão política”, enquanto espaço de implementação de orientações definidas por poderes externos a ela. (LOPES; MACEDO, 2011, p.237).

Na perspectiva do ciclo de políticas, parece ser visível a circularidade do ciclo por meio de uma inter-relação entre os contextos de influência e da produção de textos, em que há disputas de representação da política. No processo em que o sistema municipal de educação de Mossoró/RN cria os seus Conselhos Municipais de caráter educacional com vistas ao atendimento aos preceitos legais, faz política, e descentra, de certa forma o poder determinado pelas consideradas “leis” que preveem a sua existência.

Considerando-se a abordagem do ciclo de políticas, no contexto da produção de textos, esses documentos, bem como aqueles específicos do Sistema Municipal de Educação, representam, ou tentam representar, para as escolas o que é a política como um todo. Expressam os conflitos apresentados no contexto de influência e são, necessariamente, recontextualizados, traduzidos, no contexto da prática.

Como as equipes responsáveis por essa construção reinterpretem orientações norteadoras advindas da Gerência Executiva da Educação e do Desporto (GEED), bem como da LDB, produzidos novos discursos e fazendo política? Compreender o movimento desse ciclo, em especial do contexto da prática, nos processos de elaboração dos projetos político-

pedagógicos de escolas municipais de Mossoró/RN, é então parte dos objetivos desse trabalho.

Retomando ao processo da investigação, metodologicamente falando, inicialmente realizamos um levantamento das escolas do Sistema Municipal de Educação de Mossoró/RN que elaboraram, executam e avaliam seus projetos pedagógicos a partir de 1997 e, posteriormente, aplicamos questionários junto aos profissionais e alunos de 10 escolas desse sistema de ensino, as quais foram escolhidas entre as de porte⁷ III a V; análise documental, bem como, análise dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Para efeitos de organização desse artigo apresentamos dados de uma entrevista realizada com a diretora (a qual será nomeada de Diretora Escolar) de uma escola municipal de Mossoró-RN, da zona urbana. Nos detivemos nas seguintes questões: a coordenação dos trabalhos, bem como a participação coletiva por ocasião da elaboração do PPP; as principais dificuldades enfrentadas pela equipe na elaboração/execução de seu projeto político-pedagógico as mudanças observadas na escola com o processo de construção e de desenvolvimento das ações propostas pelo projeto.

3 No contexto, a prática da/na elaboração dos projetos

O texto da LDB preconiza que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão, dentre outras, a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (Art. 12. Inciso I), cabendo aos docentes participarem desse processo, bem como, da elaboração e do cumprimento do plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (Art. 13 Incisos I e II).

Atendendo ao chamado da Gerência Executiva da Educação e do Desporto - GEED, Mossoró/RN, as escolas, sob a coordenação de seus gestores/diretores, tinham/têm o papel de mobilizar a comunidade escolar com vistas ao atendimento ao solicitado. Nessa perspectiva, considerando-se que tais sujeitos vão se constituindo nas decisões políticas, interessa-nos perceber como eles respondem às exigências oficiais, aquelas que as escolas tomam como parâmetros para realizarem suas políticas educativas, no caso específico do processo de elaboração de seu PPP.

⁷ As escolas municipais são classificadas pelo seu porte, que vai de I a V, cuja definição caracteriza seu tamanho enquanto estrutura física, número de alunos matriculados, recursos financeiros a receber, dentre outros aspectos.

Perguntamos à diretora da escola como se deu o processo de elaboração do projeto; nossa intenção era a de saber se houve a participação efetiva dos envolvidos nesse processo, em especial dos professores, conforme preconiza o discurso da gestão democrática. Ela respondeu que “O processo todo (de mobilização, de discussão e de acompanhamento dos trabalhos) é/foi coordenado pela equipe: direção, professores, supervisores, representação dos pais, da comunidade [...]” (DIRETORA ESCOLAR, Mossoró, 2011).

A experiência vivenciada pela escola, nesse processo de mobilização, nos chamou a atenção:

Quando eu cheguei aqui [na escola] em 2008, já existia um PPP e a equipe gestora percebeu que aquele Projeto político pedagógico era um projeto de gaveta, [...] não foi construído olhando para a escola; então, a primeira coisa que a gente fez foi um estudo onde foram contempladas todas as etapas da construção do PPP, com os professores e a equipe nova da escola, desde o servidor até o professor. (...) a gente sabe da necessidade de educação e então fomos conversar com os professores, para que esse projeto passasse a ser ‘um projeto’, e que para isso ele tivesse vida. Então começou por aí: estudar o que é projeto! Vamos discutir o que é projeto político pedagógico, saber o que é projeto político pedagógico da escola, o que é que a gente quer para a escola! (DIRETORA ESCOLAR, Mossoró, 2011).

Perguntamos de que “equipe nova” ela falava e constatamos uma especificidade na organização da escola. De acordo com o depoimento da diretora, em 2008 começou no sistema municipal de ensino de Mossoró uma reformulação das escolas; a equipe da GEED fez o planejamento estratégico em todas as escolas, por meio de um apanhado da situação, “desde o que tinha de material financeiro e humano, seu número de funcionários, quem fazia o quê”. No diagnóstico de cada unidade de ensino, se percebeu algumas discrepâncias: existiam escolas da rede em prédios públicos que estavam sendo fechadas por falta de alunos, e outras, escolas alocadas, tendo um número muito alto de alunos matriculados.

Tal situação exigiu que fosse feito um remanejamento de alunos, e então eles fundiram três escolas em uma: uma Unidade de Educação Infantil, uma escola de 1º ao 5º ano e uma dos anos finais do ensino fundamental. Esse fato dificultou o processo de (re) construção do projeto pedagógico, em especial na busca de uma identidade que representasse os interesses de pessoas advindas de realidades educacionais diferentes.

[...] esse PPP [que estava na escola cujo prédio acolheu as demais] não contemplava mais as nossas necessidades, então ele foi iniciado a partir do que a gente trazia da antiga escola [...]; o nosso projeto de lá com o projeto daqui, que lá nós não tínhamos o ensino fundamental II, e aqui nós tivemos que unir; lá nós tínhamos educação Infantil e do 1º ao 5º, então ouviu toda essa necessidade, então até mesmo de ver a questão do currículo pra muitos

professores e até para os coordenadores pedagógicos. Foi difícil por que eles não tinham a experiência de vivenciar, trabalhar com fechamento. Foi iniciado e quem deu o pontapé foi a equipe técnica pedagógica formada pelo supervisor, coordenador e a direção escolar (DIRETORA ESCOLAR, Mossoró, 2011).

A fala seguinte aponta para algumas das negociações feitas em torno da reestruturação do corpo de funcionários, bem como do tempo que levaram para a construção dessa identidade, apesar do acompanhamento/controle feito por meio da GEED:

[...] essa equipe foi construída ao longo desse tempo, [atualmente] ela já tem um perfil, já sabia o que é que uma escola precisa para funcionar. Então, a gente tinha em comum a vontade de fazer a escola funcionar; quando chegamos, encontramos muita resistência, tivemos que “devolver pessoas” à gerência [GEED]... então, *sobrou* muitas pessoas, mas... enfim, os dois primeiros anos foram muito difíceis, mas até hoje acredito que valeu a pena o que já construímos hoje, e acredito que a escola já tenha a cara dessa equipe (Escola Zona Urbana 1) (DIRETORA ESCOLAR, Mossoró, 2011).

Ao falar sobre as principais dificuldades enfrentadas pela equipe na elaboração/execução de seu projeto político-pedagógico, a diretora afirma ser, na opinião dela, “[...] a resistência [...] a questão de colocar no papel [as ações que a escola já desenvolvia]” (DIRETORA ESCOLAR, Mossoró, 2011). Uma outra dificuldade enfrentada foi a resistência dos professores, em especial os de 6º ao 9º, quanto ao trabalho de organização, e conseqüentemente de viabilidade de melhoria da aprendizagem dos alunos, que a equipe gestora tentava implantar na escola.

No embate diário, na luta por (re) significação do contexto escolar, uma das formas de negociação com esses professores se deu por meio do diálogo, na tentativa de tentar conquistá-los pela sensibilidade e pelo apelo ao compromisso da escola para com a vida social dos alunos:

Então, assim [é complicado] você chegar para esses professores e dizer: “professor você tá trabalhando errado”. Na verdade eu acho que a gente chegou com essa fala: “vamos por aqui”. Então eles são muito resistentes principalmente os de 6º ao 9º, [...] a gente teve resistência; houve resistência de achar que era uma besteira e dizer que aquilo ali era só mais um papel, que aquilo ali não precisava quando se acha se achava autossuficiente, então a primeira resistência fui eu [ao trabalho dela] (DIRETORA ESCOLAR, Mossoró, 2011).

E se arrisca a afirmar que a sua chegada, juntamente com sua equipe pedagógica quando da junção das três escolas, incomodava esses professores que, em sua opinião

[...] estavam gostando do comodismo que a escola vinha, “que *tava* para fechar”, “que ia fechar mesmo”. Mas, quando eles perceberem que se não

fizessem, ‘tipo’ esse termo de compromisso que é o projeto político pedagógico que veio como um fechamento - ou a gente faz esse projeto e executa ou a escola também vai fechar - por que aqui a gente tinha um índice de evasão alto e infrequência muito alta [...].então, assim, a resistência maior foi fazer com que os professores percebessem o que estavam fazendo com a escola, por que ela tinha tudo para funcionar bem, desde os espaços físicos e bons profissionais, profissionais já dentro da sua área como professores, funcionários demais... era muita gente, e que só mandava, ou seja, ela não fazia seu papel que era ensinar (DIRETORA ESCOLAR, Mossoró, 2011).

Assim, mobilizou a todos

[...] tentando fazer essa sensibilização dos professores, chamar as outras equipes, pois era como se a secretaria não tivesse nada a ver com meu aluno, o porteiro não tivesse a ver, era uma escola onde cada setor trabalhava sozinho e hoje [...] há uma integração. Dentro de 5 anos a gente conseguiu manter, os índices, no mesmo ano que a gente chegou acabou com a distração, a evasão escolar. Nossa evasão escolar hoje é 0 (zero), há cinco anos que a gente ta aqui, então tem a sistematização do acompanhamento do aluno, a participação; e uma coisa que eu acho interessante é que os funcionários gostam de se fazer presente na escola, eles se sentem importantes [...] (DIRETORA ESCOLAR, Mossoró, 2011).

Por fim, pedimos que a diretora falasse sobre as mudanças por ela observadas na escola com o processo de construção e de desenvolvimento das ações propostas pelo PPP. Ela afirma, eufórica, que “tudo que a gente tem hoje foi graças ao PPP, [...] nós queríamos uma escola de referência no bairro, e para isso são muitas coisas que a gente foi desconstruindo” (DIRETORA ESCOLAR, Mossoró, 2011). Essa fala parece apontar para a força que a discussão/construção coletiva promovida pela/na escola pode provocar no cotidiano escolar. Certamente, a presença de um projeto político-pedagógico (enquanto texto), ou a sua construção coletiva na escola, não é garantia das mudanças pretendidas. Porém, acreditamos que o processo coletivo dessa construção possibilita momentos considerados problematizadores desse cotidiano.

Ela cita o exemplo de que, em outros tempos, qualquer coisa que acontecesse na escola, liberavam o aluno para ir para casa; por qualquer motivo o aluno saía da sala de aula: reunião de professores era no horário de aula; no dia que faltava água na escola... “[...] foi quando a gente sentou para ver e discutir: vamos ver o que diz a LDB, vamos ver quais são os deveres e direitos do aluno; qual a lei municipal que garante ao aluno 200 dias letivos... se você convence, mostra, não só ao professor mas a todos da escola, dá certo!...”.

[...] a escola boa é a escola que o aluno aprende, que o aluno fica sabendo que nem um professor ...o nosso índice de alfabetização aumenta, por que? – Por que foi determinado no nosso projeto que a nossa meta era essa, e dessa

meta traçamos as estratégias, e uma das estratégias era essa: acabar e erradicar o que vinha destruindo a imagem da escola. E vai ter que construir uma nova escola e vai ter que desconstruir aquela escola o conceito de que em nossa escola só estudava marginal, de que os funcionários eram irresponsáveis. Essa era a imagem; uma imagem muito distorcida do que ela é hoje. E hoje o que é que a gente tem? – A gente tem aqui na escola, alunos que saem de escola particular para vir para cá; então isso é sinal de credibilidade e isso foi construído ao longo desses cinco anos (DIRETORA ESCOLAR, Mossoró, 2011).

Considerando tais depoimentos, identificamos a escola como espaço de negociações e embates internos. Tal contexto traz à tona o reconhecimento que os atores sociais que lhes constituem exercem poder no contexto da prática.

Considerações Finais

Compreendendo que o projeto político-pedagógico tem se apresentado como um dos instrumentos importantes na configuração da gestão democrática nas/das escolas, essa pesquisa investigou como a equipe responsável pela construção desse projeto político-pedagógico, nas escolas, reinterpreta orientações norteadoras advindas da então Gerência Executiva da Educação e do Desporto (GEED/Mossoró-RN), bem como da LDB 9394/96 e de demais documentos, produzindo novos discursos e fazendo política.

Entendendo políticas educacionais como produções de significações curriculares desenvolvidas em múltiplos contextos, a pesquisa buscou romper com a dicotomia política/prática, na perspectiva de superar a compreensão da escola como local, somente, de resistência ou implementação de política. Para tanto, articulou o ciclo de políticas na compreensão do processo de elaboração do PPP, o qual se apresenta como necessário ao trabalho coletivo na escola, enquanto planejamento a médio e longo prazos, com a finalidade de construir uma identidade própria.

Os dados da pesquisa apontam que a escola desenvolve a sua política interna, mobilizando os recursos que tem para tal, adaptando as situações contingenciais que demonstram suas tomadas de decisões na perspectiva de realizar em busca da garantia de que fazem um trabalho educacional satisfatório à comunidade local.

Quer seja com a mediação, ou com a intervenção do sistema municipal de educação, quer seja com sua capacidade política de lidar contingencialmente com as adversidades que vão surgindo, cotidianamente, os sujeitos que fazem a escola vão se constituindo, se reconhecendo, como capazes de fazer a política e, assim, superando a crença de estar fora dela.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **La micropolítica de La escuela: hacia una teoría de La organización escolar.** Barcelona/Madrid, Ediciones Paidós Ibérica, 1994.

_____.; BOWE, R. **Subject departments and the “implementation”of National Curriculum policy: an overview of the issues.** Journal of Curriculum Studies, Londo, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

_____.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. **Relações macro/micro na pesquisa em currículo.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

_____. MACEDO, E. **Teorias de currículo.** Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

_____. OLIVEIRA, A. **A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso.** Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel: Pelotas, v. 38, p. 19-41, jan/abr 2011.

_____. DIAS, R. E.; ABREU, R. G. **Discursos nas políticas de currículo.** Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais.** Educação e Sociedade, Campinas, V. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr 2006.

MARÇAL, J. C. **Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?**, módulo III. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.