

Os Efeitos do Projeto Político-Pedagógico na Gestão Escolar, Segundo a Concepção dos Alunos

RINALDO ALVES DE SOUZA

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília e
Professor da Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (AUDF)
e-mail: profrinaldo@terra.com.br

BEATRICE LAURA CARNIELLI

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Professora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília – UCB
e-mail:beatrice@pos.ucb.br

Resumo

O projeto político-pedagógico é um dos instrumentos adotados nos esforços que visam a construção de uma nova escola pública brasileira. O projeto político-pedagógico, porém, constitui-se em uma novidade, inserida em um sistema com estrutura, processos e cultura seculares. São indispensáveis, portanto, esforços para a verificação de seus resultados concretos, como meio para a avaliação da sua capacidade de concorrer para a operação de mudanças efetivas nesse sistema. Uma investigação acadêmica realizada em 2002 em Brasília buscou esse objetivo. O presente artigo enfoca pontos da avaliação feita pelos alunos sobre a ocorrência de mudanças em suas escolas, em período posterior à implantação de seus respectivos projetos político-pedagógicos. Sobressaiu-se a capacidade do aluno em ter uma participação ativa e crítica no universo escolar, indicativa da eficácia dos projetos político-pedagógicos para contribuir com a democratização e a melhoria do desempenho e das relações nas unidades investigadas.

Palavras-chave: ensino fundamental, gestão educacional, democratização do ensino.

Resúmen

El proyecto político-pedagógico es uno de los instrumentos adoptados por el esfuerzo dirigido a la construcción de una nueva escuela pública brasileña. El proyecto político-pedagógico, sin embargo, constituye una novedad dentro de un sistema dotado de estructura, procesos y cultura seculares. Son indispensables, por eso, los esfuerzos para la comprobación de sus resultados concretos, como medio para la evaluación de su capacidad de competir para la operación de transformaciones efectivas en este sistema. Una investigación académica realizada en 2002 en Brasilia ha buscado este objetivo. Este artículo foca puntos de la evaluación hecha por los alumnos sobre la ocurrencia de transformaciones en sus escuelas, en el período posterior a la implantación de sus respectivos proyectos político-pedagógicos. Sobresalió la capacidad del alumno de tener una participación activa y crítica en el universo escolar, indicadora de la eficacia de los proyectos político-

pedagógicos para contribuir a la democratización y a la mejora del desempeño y de las relaciones en las unidades investigadas.

Palabras-clave: enseñanza secundaria, gestión educativa, democratización de la enseñanza.

Abstract

The political-pedagogic project is one of the instruments adopted as an effort to construct a new Brazilian public school. It is however an innovation in a system with age-old structures, processes and culture. It is therefore essential to make efforts to verify its concrete results, in order to evaluate its capacity to achieve effective changes in the system. An academic investigation conducted in Brasília, Brazil's capital city, in 2002 aimed at this objective. This article focuses on points of the evaluation made by students about the changes in their schools after the political-pedagogic projects were set up. The study revealed the students' capacity to have an active and critical participation in their school's universe, which shows how effective the political-pedagogic projects can be in making a contribution to the democratization and improvement of the performance and of the relationships in the units investigated.

Key words: fundamental education, educational administration, democratization of education.

O Projeto Político-Pedagógico, em suas intenções, é um instrumento que possibilita a apropriação, a condução e a integração pela unidade escolar das dimensões administrativa, política e pedagógica do seu trabalho, a partir da percepção e da contribuição dos sujeitos pertencentes ao seu universo. Como experiência histórica, no entanto, é um instrumento ainda embrionário, que requer investigação e análise para a avaliação de seus mecanismos e efeitos.

O presente artigo é baseado em informações coletadas junto a alunos de três Centros de Ensino Fundamental do Distrito Federal, identificados como Centro de Ensino Fundamental da Asa Norte (C.E.F./Asa Norte) Centro de Ensino Fundamental da Asa Sul (C.E.F./Asa Sul) e Centro de Ensino Fundamental de Sobradinho (C.E.F./Sobradinho). Cabe acrescentar que nas entrevistas com os demais grupos que participaram da pesquisa – professores, alunos, funcionários, pais, membros da direção e membros dos conselhos escolares –, nas três unidades enfocadas, foram encontrados resultados amplamente indicativos de que os projetos político-pedagógicos estavam contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, a democratização e a eficácia da gestão, e a melhoria também das relações entre os segmentos de cada comunidade (Souza, 2002)

Destacou-se na investigação – e será objeto de relato e reflexão neste artigo – a participação dos alunos na avaliação das mudanças ocorridas nas escolas nos anos de 2000 e 2001, posteriores à implantação dos seus respectivos projetos político-pedagógicos. Foram entrevistados 78 alunos no C.E.F./Asa Norte, 66 no C.E.F./Asa Sul e 112 no C.E.F./Sobradinho, de ambos os sexos, todos matriculados no período da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. Nas três unidades, foi verificado entre os alunos um alto nível de percepção avaliativa – positiva ou negativa –, das mudanças que haviam ocorrido na gestão, no desempenho e no ambiente de suas escolas.

A visão do aluno como sujeito da comunidade escolar pode ser considerada como um ponto ainda frágil da construção da gestão democrática e da qualidade do ensino na escola pública brasileira. Observa-se que apesar dos ventos transformadores das últimas décadas, parcialmente institucionalizados nos preceitos legais e nos dispositivos normativos dos sistemas de ensino, subsistem mais do que resquícios da secular tradição de focalizar o aluno apenas como **objeto** ou **paciente** do processo pedagógico, incapacitado para exercer qualquer dimensão de poder no contexto desse processo e de ter uma participação crítica e ativa na sua conformação e condução.

Concedeu-se ao aluno um maior grau de liberdade pessoal dentro do ambiente escolar, compatível com o surgimento de novos padrões culturais e comportamentais na sociedade moderna. No entanto, pouco se avançou, em nível institucional ou experimental, para a sua participação nos processos decisórios que determinam a configuração desse universo. Nas palavras de Mendonça (2000),

“O afastamento dos membros deste segmento de processos participativos está ligado à sua condição inferior na hierarquia de poder estabelecida na instituição escolar, mas também tem conexão com as concepções pedagógicas tradicionais, que situam o aluno na condição de paciente do processo educacional, bem como com o tratamento que a legislação em geral tem dado à relação do adulto com a criança, considerando esta última como imatura, sem cidadania.”

O aluno apresenta-se, então, como o personagem mais vulnerável em uma relação de forças que reproduziu no “sistema escola”, historicamente, a cultura e os mecanismos de dominação do sistema social. Por isto, é indispensável a sua inclusão e a valorização da sua avaliação na discussão do projeto político-pedagógico, como instrumento direcionado para a mudança desse sistema de poder.

A HERANÇA HISTÓRICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

O entendimento da configuração e da cultura do sistema de ensino público no Brasil encontra a sua primeira resposta no conhecimento dos processos históricos que determinaram o delineamento do Estado brasileiro e das relações de poder que gravitaram em sua órbita e foram reproduzidas no seu interior. Conforme assinalou Mendonça (2000),

“(...) a construção do Estado brasileiro foi marcada pela presença de grupos privados, presença facilitada pela maneira como foi ocupada a terra da colônia e como foi organizada a administração do governo. Característica dos Estados patrimoniais, o poder político foi compreendido como uma instância privada, sendo confusa a relação entre a coisa pública – res publica – e a coisa privada – res privata. A forma de dominação política, no patrimonialismo, não estabelece divisões nítidas entre as esferas da atividade pública e privada.”

A educação, especialmente no campo do ensino público, reproduziu estrutural e ideologicamente esse sistema de poder de natureza patrimonialista, o qual, para assegurar a consecução de seus objetivos, ostentou também caráter e mecanismos autoritários. Um autoritarismo que

perdurou, ainda que com menor rigor, mesmo nos períodos em que a ordem política adquiriu conformação democrática.

No contexto das políticas governamentais, a gestão da educação obedeceria desde os primórdios da organização do Estado brasileiro à lógica dos interesses privados. Não seria mera coincidência histórica a relegação do ensino público ao quase abandono pelo Estado no mesmo curso de tempo em que se formava uma rede de ensino privado capacitada para atender às demandas das elites sociais. Hoje, os sistemas de ensino público e privado retratam fielmente as desigualdades sociais existentes no País, e estão entre os fatores que concorrem para a manutenção desse quadro.

No universo das unidades escolares do ensino público, a reprodução do sistema de organização e apropriação do Estado obedeceu à mesma lógica e ao mesmo discurso ideológico, concretizados na rígida hierarquização do poder, na divisão de funções, na ocupação dos cargos de comando a partir da afinidade político-partidária ou pessoal, e na apropriação do espaço de natureza **pública** como um espaço de natureza **estatal**. E ressalte-se, aqui, a distinção que se deu entre o público e o estatal no Brasil.

Os representantes do Estado na escola – membros da direção, em primeiro plano; professores, em seguida, e demais funcionários, em um plano inferior – seriam, então, os sujeitos de seus processos, enquanto os alunos e seus pais seriam vistos como elementos não pertencentes a esse espaço, mas admitidos em seu interior na condição de objetos e beneficiários de um trabalho a ser realizado. Construiu-se, assim, uma escola **estatal**, apropriada pelos agentes do Estado, em vez de se construir uma escola **pública**, pertencente, em primeira e última instância, à sociedade. Situação evidenciada em mecanismos simples, como as restrições à presença dos alunos e de seus pais no recinto escolar em horários senão aqueles predeterminados, e em mecanismos complexos, como a não admissão de sua participação ou mesmo de questionamentos no trabalho pedagógico.

A experiência continuada, por sucessivas gerações, desse sistema de dominação, resultou na formação de uma cultura com raízes profundas, que mesmo nos dias atuais alimenta, ainda que com menor intensidade, as relações no ambiente escolar, influenciando inclusive as posturas do corpo docente, que se apresenta na vanguarda dos esforços para a democratização da gestão e, deve-se reconhecer, de fato a exerce.

Paro (2001), em análise sobre a postura da direção e dos professores com os usuários da escola, observou que

“No relacionamento com os pais e outros elementos da comunidade, quer em reuniões, quer em contatos individuais, a postura é de paternalismo ou de imposição pura e simples, ou ainda a de quem está ‘aturando’ as pessoas, por condescendência ou por falta de outra opção. De um modo ou de outro, prevalece a impressão de que os usuários, por sua condição econômica e cultural, precisam ser tutelados, como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro. Esse comportamento se reproduz também no processo pedagógico em sala de aula, onde a criança é encarada não como sujeito da educação, mas como obstáculo que impede que esta se realize.”

Essa postura, que reflete a divisão de classes construída na sociedade brasileira, alicerçada não apenas na categorização de ordem econômica, mas também na distinção entre os que têm e os que não têm “saber”, os que exercem e os que não exercem profissões que conferem algum grau de prestígio social, e, em última instância, entre os que têm e os que não têm “direitos” (não propriamente os direitos objetivos definidos na ordem legal, mas os “direitos subjetivos” observados na ordem social), repercutiu, e ainda tem repercutido, sobre a formação do aluno, acentuando a possibilidade do seu condicionamento para apenas receber, passivamente, conhecimentos e informações, em vez de buscá-los e questioná-los, e também acentuando a possibilidade de sua conformação para desempenhar, resignadamente, os papéis que lhes são reservados na ordem social, ou mesmo para acatar pacificamente a sua exclusão dessa ordem, justificada, de modo geral, como decorrente de suas próprias deficiências e incapacidades.

Embora revestida de aparente isenção política, conferida por uma gestão de perfil tecnicista, a unidade escolar teria então, de fato, como função subjacente ao processo pedagógico, a de constituir-se em um dos instrumentos materiais e ideológicos de perpetuação dos valores e das condições determinantes para a realização dos interesses privados das classes dominantes e para a manutenção, inalteradas, das estruturas do ordenamento social.

Assim, sob o discurso da neutralidade do ensino, da imprescindibilidade da rigidez disciplinar e da exclusividade sobre a formulação e a condução do processo pedagógico, conferiu-se à escola – e, neste ponto, não apenas à escola pública – funções fundamentais para a estabilidade do sistema ideológico capitalista dominante, destituindo o ensino de suas possibilidades transformadoras.

A resistência a esse processo de dominação, que resultou em sucessivos embates históricos entre setores progressistas e conservadores, registrados por autores como Mendonça (2000), Bastos (2001) e Adrião, Camargo *apud* Oliveira, Adrião, 2001), tem conquistado, sobretudo a partir da redemocratização do País, após o término do regime militar instaurado em 1964, avanços significativos na desconstrução dessa escola tradicional de caráter patrimonialista, paternalista e autoritário, mas a subsistência de uma cultura formada em praxes seculares de dominação e o comprometimento do Estado, especialmente na última década, com os ditames do neoliberalismo capitalista, ainda obstaculizam a construção de uma nova escola pública.

Deve-se assinalar, também, que a construção da gestão democrática no ensino depende diretamente da democratização do sistema de poder, ao mesmo tempo em que concorre para a transformação desse sistema.

Portanto, é legítimo o discurso que propõe a escola como uma célula da transformação da sociedade, através da formação de cidadãos capazes de empreender essa transformação, mas esse discurso não pode ser abstraído do entendimento de que a escola somente cumprirá tal papel social em um sistema também em transformação e direcionado para a experiência democrática.

Isto significa que a luta pela democratização da escola está indissociavelmente inserida na luta pela democratização do Estado, da sociedade e de seus sistemas de poder, incluídos os sistemas de ensino.

Cada uma dessas lutas, porém, se dá em um campo específico, sob condições específicas, e requer estratégias, atitudes e instrumentos específicos.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, SIGNIFICADO E FUNÇÕES

A democratização da gestão do ensino público é uma intenção consubstanciada na Constituição Federal de 1988, na LDB, em dispositivos legais e normativos municipais, estaduais e federais, nas ações dos movimentos sociais e nos discursos de praticamente todos os atores do cenário político, ainda que os esforços para a sua realização não sejam empreendidos com o mesmo grau de comprometimento por todos os envolvidos em seus processos.

No entanto, a construção e, principalmente, a aplicação sistemática de instrumentos que propiciem a materialização dessa intenção ainda se encontram em estágio embrionário. Não obstante o alento que advém de um número crescente de experiências locais mais avançadas e bem-

sucedidas, verifica-se uma grande dificuldade para a operação de uma transformação real dos processos e das relações nos sistemas e nas unidades de ensino. E não é raro constatar o esforço pela democratização da gestão, que já esbarra nos fatores políticos e culturais aqui comentados, sendo também sufocado pelo enfrentamento diário de carências profundas, que se estendem desde a falta de cadeiras nas salas de aula até a ausência de segurança no próprio interior das escolas.

O projeto político-pedagógico é um dos instrumentos preconizados para a mudança desse quadro. Um instrumento cuja eficácia pode resultar do reconhecimento de que todos os processos inerentes à escola possuem natureza pedagógica e expressão política. À primeira vista, esse reconhecimento se apresenta como uma premissa relativamente simples, mas ele somente se realiza a partir da disposição da escola, como instituição, do sistema de ensino ao qual está integrada, e dos sujeitos da comunidade escolar, para a construção de uma nova cultura de poder, de relacionamento e mesmo de conceituação do processo educacional.

Nesse sentido, Veiga (1995) é precisa ao afirmar que “(...) o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido”.

Não se pretende neste artigo examinar questões técnicas relacionadas à elaboração do projeto político-pedagógico, mas sim a sua inserção como instrumento de edificação da gestão democrática, alguns de seus efeitos e, sobretudo, a participação dos alunos nesse processo, como requisito para a sua legitimação e o seu enriquecimento.

Atende aos objetivos deste artigo, entretanto, a observação de que o projeto político pedagógico comporta dois pressupostos reconhecidos como fundamentais para a construção da gestão democrática: a **participação dos sujeitos** do universo escolar e a **autonomia da escola**, enfatizadas por autores como Veiga (1995), Lück *et al.* (1998), Ferreira (2000), Mendonça (2000), Hora (2001) e Spósito *apud* Bastos (2001).

Na definição de Libâneo (2001), por exemplo, “A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento dos profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.” Já Villas Boas *apud* Veiga, Resende, 1998 assinala a importância da autonomia da escola para uma experiência democrática:

“Cada escola é única, no sentido de que atende alunos com características e necessidades próprias e nela atuam profissionais com diferentes experiências de trabalho e de vida e diferentes percepções de sociedade, educação, escola, aprendizagem etc. As condições de funcionamento de cada escola também variam.

Cada uma delas é um local singular de trabalho, com seu jeito próprio de organização do espaço físico e distribuição das tarefas. Tudo isso, associado ao fato de que lhe cabe trabalhar com a produção de idéias, conduz à necessidade de ela própria organizar suas atividades, de forma coletiva e criativa, para que seja um espaço compartilhado de experiências."

A participação e a autonomia, contudo, receberam historicamente nos sistemas de ensino uma abordagem conceitual e um tratamento material que também evidenciam a constituição da escola pública brasileira como um microcosmo do ordenamento político-social vigente.

As restrições à participação dos pais, alunos, funcionários e mesmo dos professores no processo decisório escolar possui, em forma distinta, natureza e objetivos semelhantes às restrições que são impostas à participação dos trabalhadores no processo decisório e nos lucros das empresas, dos cidadãos nas decisões governamentais, dos agentes sociais identificados como transgressores nos meios de comunicação de massa.

As restrições à autonomia da escola, por sua vez, não se diferenciam, essencialmente, das restrições que delimitam e direcionam a atuação de qualquer unidade pertencente a um sistema de poder, que deve ser mantida sob o controle do comando desse sistema e afinada com seus objetivos.

O projeto político-pedagógico, ao conferir uma identidade e um planejamento próprios para a escola, fundados em uma contribuição coletiva dos sujeitos integrados ao seu universo, possibilita o rompimento, no campo educacional, desses círculos de dominação ideológica.

Essa possibilidade somente se realiza, no entanto, pela participação dos sujeitos da comunidade escolar e a autonomia da escola na condução de todas as frentes e fases da construção do projeto político-pedagógico. A autonomia e a participação constituem pressupostos da natureza democrática do projeto político-pedagógico.

A participação do aluno como sujeito ativo e crítico da elaboração, da execução e da avaliação do projeto político-pedagógico é, portanto, um requisito elementar para a sua constituição como um instrumento democrático.

O IMPACTO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

As possíveis mudanças ocorridas na comunidade escolar, segundo a ótica dos alunos, atribuíveis à implantação do Projeto Político-Pedagógico

tiveram como foco a democratização da gestão escolar, abordado por uma pergunta direta, e complementada com questões conexas, sobre a ambiente geral da escola, resolução de problemas, desempenho da escola e relações aluno-professor. As tabelas apresentam os resultados apurados nas respostas dos alunos às questões que lhes foram dirigidas, todas relacionadas à ocorrência ou não de mudanças nas três unidades de ensino investigadas, em período posterior à implantação dos seus respectivos projetos político-pedagógicos.

Para se evitar que as questões induzissem o entrevistado a reproduzir, em algum grau, a visão do próprio pesquisador sobre o tema e que possuíssem traços de complexidade ou ambigüidade que comprometessem o seu entendimento, optou-se pela adoção do sistema de múltipla escolha, com a apresentação de alternativas expostas com clareza e simplicidade, de acordo com o propósito de somente investigar se a avaliação de cada entrevistado a respeito da questão enfocada era positiva, negativa, neutra ou, ainda, se ele não se julgava apto para essa avaliação.

Assim, foram adotados para a avaliação conceitos simples, de compreensão universal e claramente contrapostos, como “melhorou” e “piorou”, “aumentou” e “diminuiu”, e “positivo” e “negativo”.

Embora o presente artigo tenha como enfoque o aluno, como sujeito da comunidade escolar, cabe assinalar que foram achados na investigação resultados indicativos de que todos os segmentos das comunidades escolares fizeram, majoritariamente, uma avaliação positiva das mudanças ocorridas nas escolas.

A Tabela 1 apresenta as respostas dos alunos entrevistados para a questão referente à democratização da gestão, a partir dos anos de 2000 e/ou 2001. Observa-se que nas três escolas a maioria dos alunos entrevistados (56,4%, 56,1% e 59,8%) respondeu que a gestão escolar ficou mais democrática a partir dos anos de 2000 e/ou 2001. Por outro lado, pequenas minorias dos alunos entrevistados nas três escolas (7,7%, 13,6% e 8,0%) responderam que a gestão escolar ficou menos democrática. É relevante que somente 20,5%, 9,1% e 19,7%, respectivamente, correspondentes, em termos numéricos, a 44 do total de 256 alunos entrevistados, não souberam avaliar a questão.

Tabela 1 – A visão dos alunos sobre o que mudou nas escolas a partir dos anos de 2000 e/ou 2001, com relação à democratização da gestão

Alternativas	Alunos					
	C.E.F Asa Norte		C.E.F Asa Sul		C.E.F Sobradinho	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A gestão escolar ficou mais democrática.	44	56,4	37	56,1	67	59,8
A gestão escolar ficou menos democrática.	6	7,7	9	13,6	9	8,0
Não houve mudança relacionada a níveis de democracia da gestão escolar.	12	15,4	14	21,2	14	12,5
Não sabe.	16	20,5	6	9,1	22	19,7
Total	78	100	66	100	112	100

Fonte: Souza (2002).

A Tabela 2 apresenta as respostas dos alunos entrevistados para a questão referente ao ambiente geral nas comunidades escolares. Nas respostas à questão, amplas maiorias dos alunos entrevistados nas três escolas (71,8%, 66,7% e 79,4%) consideraram que o ambiente geral nas comunidades escolares melhorou a partir dos anos de 2000 e/ou 2001, enquanto pequenas minorias (2,5%, 16,7% e 2,7%) consideraram que o ambiente piorou, e também poucos não souberam avaliar (9,0%, 12,1% e 2,7%).

Tabela 2 – A visão dos alunos sobre o que mudou nas escolas a partir dos anos de 2000 e/ou 2001, com relação ao ambiente geral na comunidade escolar

Alternativas	Alunos					
	C.E.F Asa Norte		C.E.F Asa Sul		C.E.F Sobradinho	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
O ambiente geral da comunidade escolar melhorou.	56	71,8	44	66,7	89	79,4
O ambiente geral da comunidade escolar piorou.	2	2,5	11	16,7	3	2,7
Não houve mudança no ambiente geral da comunidade escolar.	13	16,7	3	4,5	17	15,2
Não sabe.	7	9,0	8	12,1	3	2,7
Total	78	100	66	100	112	100

Fonte: Souza (2002).

A Tabela 3 apresenta as respostas dos alunos entrevistados para a questão referente ao que mudou em suas escolas no que concerne à resolução de problemas. Conforme pode ser visto, a maioria dos alunos entrevistados nas três escolas (56,4%, 62,1% e 67,9%, respectivamente) respondeu que a resolução de problemas melhorou a partir dos anos de 2000 e/ou 2001, enquanto pequenas minorias (5,1%, 12,1% e 9,8%) responderam que a resolução de problemas piorou. Também neste quesito, poucos não souberam responder (18,0%, 7,6% e 5,3%, respectivamente, correspondentes, em termos numéricos absolutos, a 25 do total de 256 entrevistados).

Tabela 3 – A visão dos alunos sobre o que mudou nas escolas a partir dos anos de 2000 e/ou 2001, com relação à resolução de problemas

Alternativas	Alunos					
	C.E.F Asa Norte		C.E.F Asa Sul		C.E.F Sobradinho	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A resolução de problemas melhorou.	44	56,4	41	62,1	76	67,9
A resolução de problemas piorou.	4	5,1	8	12,1	11	9,8
Não houve mudança na resolução de problemas.	16	20,5	12	18,2	19	17,0
Não sabe.	14	18,0	5	7,6	6	5,3
Total	78	100	66	100	112	100

Fonte: SOUZA (2002).

A Tabela 4 apresenta as respostas dos alunos entrevistados para a questão referente ao desempenho geral das escolas em suas ações como estabelecimentos de ensino, a partir dos anos de 2000 e/ou 2001. Observa-se que expressivas majorias dos alunos entrevistados nas três escolas consideraram que o desempenho de suas ações como estabelecimentos de ensino foram positivos ou muito positivos (71,8%, 77,3% e 62,5% e 19,3%, 12,1% e 24,1%, respectivamente), a partir dos anos focalizados, enquanto pequenas minorias (2,5%, 1,5% e 2,7%) consideraram o desempenho negativo. Apenas 11 do total de 256 alunos (0%, 6,1% e 6,2%, em termos percentuais, por escola) não souberam avaliar a questão proposta.

Tabela 4 – A visão dos alunos sobre o que mudou nas escolas a partir dos anos de 2000 e/ou 2001, no que diz respeito ao seu desempenho em suas ações, como estabelecimentos de ensino

Alternativas	Alunos					
	C.E.F Asa Norte		C.E.F Asa Sul		C.E.F Sobradinho	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Muito positivo	15	19,3	8	12,1	27	24,1
Positivo	56	71,8	51	77,3	70	62,5
Muito negativo	0	0	0	0	0	0
Negativo	2	2,5	1	1,5	3	2,7
Não houve efeito	5	6,4	2	3,0	5	4,5
Não sabe	0	0	4	6,1	7	6,2
Total	78	100	66	100	112	100

Fonte: Souza (2002).

A Tabela 5 apresenta as respostas dos alunos entrevistados para a questão referente à relação entre eles, alunos, e os professores.

Constatou-se que a maioria dos alunos entrevistados nas três escolas (64,1%, 57,6% e 64,3%) considera que a relação entre eles, alunos, e os professores melhorou a partir dos anos de 2000 e/ou 2001, enquanto pequenas minorias (3,8%, 9,1% e 8,0%) consideram que tal relação piorou. Poucos também (15,4%, 3,0% e 2,7%), não souberam avaliar.

Tabela 5 – A visão dos alunos sobre o que mudou nas escolas a partir dos anos de 2000 e/ou 2001, com referência às relações entre os professores e eles próprios, alunos

Alternativas	Alunos					
	C.E.F Asa Norte		C.E.F Asa Sul		C.E.F Sobradinho	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A relação entre os professores e os alunos melhorou.	50	64,1	38	57,6	72	64,3
A relação entre os professores e os alunos piorou.	3	3,8	6	9,1	9	8,0
Não houve mudança para melhor ou pior nas relações entre os professores e os alunos.	13	16,7	20	30,3	28	25,0
Não sabe	12	15,4	2	3,0	3	2,7
Total	78	100	66	100	112	100

Fonte: Souza (2002).

A Tabela 6 apresenta uma síntese das informações contidas nas tabelas anteriores. Sobressai o quase consenso entre os alunos (88,7%) quanto ao fato da escola ter apresentado resultados positivos no desempenho de suas ações pedagógicas, após a implantação do Projeto Político-Pedagógico e mais de dois terços (72,6%) acusa uma melhoria no ambiente geral da escola. Os reflexos negativos nos diferentes aspectos levantados são apontados sempre por um grupo de alunos inferior a 10%. A ausência de reflexos do Projeto Político-Pedagógico é percebida por um percentual de alunos, que varia de 4,7% a 24%, correspondendo este último valor às relações entre professores e alunos. A falta de opinião sobre as questões abordadas, por sua vez, teve seu percentual mais expressivo, 16,4% com respeito à democratização da gestão escolar.

Tabela 6 – Síntese da visão dos alunos sobre o que mudou nas escolas a partir dos anos de 2000 e/ou 2001, após a implantação do Projeto Político-Pedagógico

Alternativas	Respostas às Questões (em %)				
	Democratização da gestão	Ambiente geral	Resolução de problemas	Desempenho de ações	Relações professor-aluno
Reflexos positivos	57,4	72,6	62,1	88,7*	62,0
Reflexos negativos	9,8	7,3	9,0	2,3**	7,0
Não houve reflexos	16,4	12,1	18,6	4,7	24,0
Não sabe	16,4	8	10,3	4,3	7,0
Total	100	100	100	100	100

Fonte: Souza (2002).

* Média das avaliações de Muito Positivo e Positivo

** Média das avaliações de Muito Negativo e Negativo

A avaliação ora relatada pode ser tomada como indicativa, portanto, dos possíveis efeitos dos projetos político-pedagógicos nas unidades escolares investigadas e, também, da capacidade do aluno para ser partícipe dos processos de construção de uma nova escola pública. Embora não se deva atribuir a esse argumento um valor científico absoluto, é relevante a constatação da percepção da maioria dos alunos à ocorrência ou não de mudanças em suas escolas, evidenciada nos baixos percentuais de entrevistados que não souberam avaliar as questões que lhes foram apresentadas.

A construção de uma escola verdadeiramente democrática, comprometida com um ensino que tenha como finalidade essencial concorrer para que o aluno adquira condições objetivas e subjetivas para atuar **sobre** a sua vida de acordo com as suas aspirações individuais, e para desenvolver a sua própria visão de mundo, estando preparado também para atuar **sobre** o mundo, em vez de ser apenas conduzido ou induzido pelos mecanismos de dominação política, social e econômica, depende,

vitalmente, do reconhecimento do papel desse aluno como sujeito ativo do processo pedagógico.

Esse reconhecimento, contudo, que já se encontra amplamente difundido no plano do discurso, somente encontra materialização no plano real quando inserido em uma nova prática pedagógica, construída com base em um novo entendimento sobre a escola e a educação. Paro (2001) apresenta uma resposta para a dimensão desse entendimento:

“Entendida a educação como a apropriação de um saber (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos etc.) historicamente produzido e a escola como uma das instâncias que provêem educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender. Neste sentido, o educando não se apresenta unicamente como consumidor. Se se permite a analogia com o mundo da produção material, o aluno não é apenas consumidor do produto mas também objeto do trabalho (...) ele é o verdadeiro objeto ‘sobre o qual’ se processa o trabalho pedagógico e que se ‘transforma’ nesse processo, permanecendo para além (...) É, pois, uma participação ativa, enquanto ser histórico. Em vista disso, o papel do educando no processo de produção pedagógico se dá não apenas na condição de consumidor e de objeto de trabalho mas também na de sujeito, portanto de produtor (ou co-produtor) em tal atividade.”

Na “diferença” apontada por Paro (2001) pode residir a real dimensão da qualidade do trabalho pedagógico da escola. Se essa diferença corresponder apenas a uma acumulação de conhecimentos didáticos, a qualidade do trabalho pedagógico terá sido relativa, por maior que tenha sido o aproveitamento do aluno, uma vez que se sabe que a acumulação de conhecimentos não é, necessariamente, uma garantia de desenvolvimento de senso crítico, de consciência de cidadania, de maturidade política, de disposição criativa e de outras condições que possibilitam o crescimento humano e a capacidade de atuar sobre a própria vida e o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto político-pedagógico, construído coletivamente, é por seus próprios mecanismos um instrumento que descortina esse novo horizonte da educação, onde o aluno é reconhecido como consumidor, objeto e sujeito, portanto, produtor (ou co-produtor) do trabalho pedagógico.

Ao abrir o planejamento do trabalho pedagógico à participação dos sujeitos da comunidade escolar, e ao reconhecer e vivenciar a expressão política desse trabalho, ele expõe ao rompimento os mecanismos de

dominação da escola tradicional e cria condições para a mudança da cultura autoritária e paternalista fundada nesses mecanismos.

Deve-se reconhecer que o projeto político-pedagógico não assegura a qualidade do trabalho pedagógico – a qual dependerá também de fatores como a própria qualidade do projeto, a eficiência da sua execução e as condições materiais da escola –, mas seus mecanismos podem desobstruir limitações à qualidade inerentes aos mecanismos de dominação.

Nesse sentido, é relevante a constatação de que a maioria dos alunos entrevistados – bem como a maioria dos professores, funcionários, pais e membros dos conselhos escolares – avaliou que a gestão ficou mais democrática nas três escolas investigadas no período posterior à implantação dos seus projetos político-pedagógicos – ou como consequência direta dessa implantação – e avaliou, também, que houve melhorias na resolução de problemas e no desempenho geral das mesmas escolas.

Tais achados da investigação não-somente são indicativos da eficácia do projeto político-pedagógico como instrumento de construção da democratização e da qualidade do ensino, como contradizem o argumento, recorrente historicamente, de que a centralização do processo decisório e o tecnicismo administrativo se justificariam como premissas para a busca da eficiência organizacional.

Verifica-se, em sentido contrário, que nas escolas investigadas, segundo a avaliação de seus próprios sujeitos, ocorreram, concomitantemente, avanços na democratização da gestão, na capacidade de resolver problemas e no desempenho geral.

Em fenômeno semelhante, foi constatado que na avaliação da maioria dos alunos – e dos demais sujeitos inquiridos –, houve melhoria no ambiente geral e nas relações entre segmentos da comunidade escolar (na situação específica retratada na tabela 5, entre professores e alunos) no período posterior à implantação do projeto político-pedagógico.

Também nesses quesitos, além de se indicar a possível eficácia do projeto político-pedagógico, verifica-se a não justificação do anunciado temor de que a abertura da escola à participação e à exteriorização dos conflitos entre seus segmentos poderia levar ao acirramento destes e ao confronto de interesses inconciliáveis.

Nas escolas investigadas, os efeitos da participação, por meio da construção do projeto político-pedagógico, podem ter contribuído, mesmo que reconhecidos os conflitos, para a aproximação entre os segmentos.

O projeto político-pedagógico, portanto, apresenta-se como um instrumento de clara natureza democrática, ao possibilitar a apropriação coletiva pelos sujeitos da comunidade escolar da competência de planejar o

trabalho pedagógico que será realizado na escola e de lhe conferir a sua dimensão política.

A participação dos alunos é um dos fatores que concorrem para a legitimação desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, João Batista (org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A – SEPE, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2000.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios na participação coletiva*. 8ed. Campinas: Papirus, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa *et al.* *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: FE/UNICAMP; R. Vieira, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Theresa (orgs.) *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

SOUZA, Rinaldo Alves de. *O projeto político-pedagógico como instrumento impulsionador da gestão democrática*. Brasília, 2002 – 138 p. Dissertação (Mestrado em Gestão da Educação) – Universidade Católica de Brasília.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

Recebido em: julho 2003 Aprovado para publicação: setembro 2003

