



## O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

### THE EDUCATIONAL POLICY PROJECT IN THE CONTEXT OF SOCIAL REPRESENTATIONS

Cristina Carvalho  
Rosália Maria Duarte  
**Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ**  
Maria Josefa de Souza Távora  
**Universidade do Estado do Pará - UEPA**

#### Resumo

O trabalho que ora apresentamos, se propõe a apreender como o projeto político-pedagógico é concebido na visão dos gestores, professores, pais/mães, alunos, funcionários e membros da sociedade civil organizada. Para tal, foi utilizada a teoria das representações sociais proposta por Moscovici e seus seguidores, a partir do entendimento de que o Projeto Político-Pedagógico ganha corpo por aqueles que o executam. A pesquisa empírica realizou-se na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA. A partir das representações sociais dos pesquisados, buscamos verificar como o projeto político-pedagógico é entendido, concebido e sua relação com a construção da autonomia da escola, além do seu papel de relações democráticas nas instituições objeto da pesquisa.

**Palavras-chave:** Projeto político-pedagógico. Representações Sociais. Autonomia, Democracia.

#### Abstract

The work presented here , aims to learn how the political-pedagogical project is designed in view of managers , teachers, parents / mothers , students, staff and members of civil society organizations . To do this , it used the theory of social representations proposed by Moscovici and his followers from the understanding that the political-pedagogical project is embodied by those who perform it. Empirical research was held in the Municipal Network of Belém -PA Education. From social representations of respondents , we seek to ascertain how the political-pedagogical project is understood, designed and its relation to the construction of school autonomy , in addition to its role of democratic relations in the object of the research institutions.

**Keywords:** Political pedagogical-project. Social Representations . Autonomy , Democracy.



## Introdução

Apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada em escolas da rede pública de ensino de Belém-PA, a qual se propôs a apreender como a elaboração do projeto político-pedagógico, considerando-o como um objeto de política, ganha visibilidade nas escolas implantadas. Assim, utilizamos a teoria das representações sociais proposta por Moscovici e seus seguidores, segundo a qual as diretrizes da política educacional ganham corpo pelos que a executam, podendo tomar, assim, direções diferenciadas. Com base nas representações sociais dos alunos, buscamos verificar como o projeto político-pedagógico é entendido, sua relação com a construção da autonomia da escola, além do seu papel na instituição de relações democráticas no cotidiano escolar. Dessa forma, procuramos perceber se os pressupostos que norteiam a política de descentralização da gestão escolar ( a desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais) estão se efetivando ou não, resultando, assim, na construção de relações democráticas na escola. A discussão sobre a descentralização da gestão educacional é apropriada pelo governo federal, tendo em vista os novos padrões de regulação estatal. A adoção dos pressupostos neoliberais pelo poder central traz em seu bojo a exigência de um novo padrão de intervenção estatal, que se explicita no chamado “Estado Mínimo”. Tal movimento, experimentado em escala mundial, aparece como justificativa de adequação do aparelho administrativo no cenário da nova ordem econômica.

No final do Século XIX e início do Século XX, surgia uma estrutura de Estado que objetivava atender às necessidades do período, estrutura esta denominada de “Estado de Bem Estar Social” que consistia numa política social na qual o Estado era o responsável para atender as demandas da população, regulando serviços, bem como fornecendo à sociedade esses mesmos serviços, como forma de garantir melhor qualidade

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



de vida. Nesse cenário, as forças neoliberais passam a requerer um novo padrão de intervenção estatal, calcado na desresponsabilização do Estado pelas políticas sociais.

No caso brasileiro, em que o Estado de Bem Estar sequer foi implantado, a ineficiência e o gigantismo da máquina estatal são apresentadas como justificativa às reformas que vêm sendo colocadas em curso. O governo prega a necessidade de um Estado moderno e eficiente em face das exigências mundiais (DOWBOR, 1997).

Neste sentido, ele deve, paulatinamente, delegar a responsabilidade pelas atividades de educação, saúde e assistência social às esferas do poder local via descentralização, ou contratar serviços de organizações públicas não-estatais e entidades privadas para realizar essas atividades.

No setor educacional, a descentralização, a democratização da gestão escolar e a autonomia da escola aparecem, em muitas vezes, de forma correlata, inclusive sendo encontradas como tendo a mesma significação, tanto em documentos oficiais como na literatura que trata sobre o assunto. Os instrumentos de construção de uma escola pública democrática, segundo esses documentos, são os projetos político-pedagógicos e os Conselhos Escolares. Estes são uma instância de decisão colegiada com a função de gerir a escola democraticamente, representando os diferentes segmentos da comunidade escolar, com papel ativo e expressivo na construção de seu projeto político-pedagógico, desde a sua implantação, acompanhamento e avaliação sistemática.

A questão da democratização da gestão escolar e educacional, embora ganhe destaque quando passa a compor a agenda neoliberal, vem sendo discutida, há algum tempo, pelos que se posicionam em perspectiva oposta ao modelo adotado pelo poder central. Tal fato pode demonstrar que a descentralização traz a possibilidade do estabelecimento de diferentes relações no interior da escola, da discussão coletiva sobre a função social desta, da participação dos diferentes segmentos em sua gestão, enfim, possibilita inovações na busca de uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população. Não obstante ser essa descentralização implantada

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



com base nos pressupostos neoliberais, nos quais não se observa preocupação com o alargamento dos direitos sociais.

No discurso neoliberal, observamos o entendimento da descentralização como a delegação de tarefas e decisões periféricas às esferas locais (escolas), sob rígida fiscalização e controle. Além disso, argumenta-se que, em face da crise do Estado, não é possível dar conta, de forma eficiente, das demandas sociais. Logo, o governo repassa a responsabilidade às escolas, a fim de que cumpram sua finalidade de oferecer educação de qualidade à população brasileira. Podemos, portanto, caracterizar essas iniciativas como de desconcentração, haja vista que é um movimento de “cima para baixo”, não havendo, na verdade, uma redistribuição do poder no interior do sistema escolar. O que há é uma participação controlada e uma autonomia meramente operacional, aliás necessária, pois é o que garante o atendimento às condições locais sem ameaçar a estabilidade de toda a rede sob o controle da organização focal. Não se pode esquecer, portanto, de que nesta perspectiva participar de um dado processo social não significa controlar suas instâncias decisórias.

Entendemos, neste estudo, que a política educacional é fruto da ação humana, ganhando materialidade no cotidiano escolar, podendo tomar sentido diferente do proposto pelos fazedores de política. Em perspectiva semelhante, a autonomia será abordada como conquista dos seres humanos que compõem o coletivo da escola. Dessa forma, a escola não é autônoma como uma instituição em si, mas como construção dos sujeitos que a integram (BARROSO, 1998; SILVA, 1996).

A partir dessa compreensão, optamos pela teoria das representações sociais para o desenvolvimento da pesquisa, por ser uma categoria de análise que investiga como se formam e funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar as pessoas e os grupos e para interpretar os acontecimentos da vida cotidiana. As representações sociais são sistemas interpretativos da realidade que regem as relações dos indivíduos



com o meio físico e social, determinando os comportamentos e as práticas desses indivíduos. A representação é um guia para a ação, orienta as práticas e relações sociais.

Partimos de duas suposições: a primeira é que, mesmo com condições legais, a autonomia só se dará se os sujeitos assim desejarem, podendo tomar sentido diferente do proposto pelos fazedores de política; a segunda é que as aspirações, os desejos, as vontades e experiências do coletivo se conformam em sua instância representativa, que é o Conselho Escolar.

O Conselho Escolar apresenta características interessantes para o desenvolvimento deste estudo: é formado pelos diferentes grupos da comunidade escolar e, ao mesmo tempo, constitui-se como um grupo na escola. A teoria das representações sociais indica que os sujeitos constroem suas representações a partir de sua inserção no todo social, bem como mostra que um grupo é constituído por manter uma determinada relação com o objeto de representação, construindo, assim, as próprias representações. Dessa forma, propusemo-nos a realizar uma abordagem comparativa horizontal (SPINK, 1995) entre esses grupos, a fim de verificar o que é mais importante: o grupo representado ou a participação do sujeito no grupo de conselheiros da escola.

## **O Contexto da pesquisa**

Foram pesquisadas três escolas da rede municipal de ensino de Belém-PA. A escolha desse município se deveu à composição de forças da gestão municipal, que se apresentam no campo progressista popular. Isso sugere que as diretrizes de democratização da gestão escolar não estão coadunadas com os princípios adotados pelo poder central, de desresponsabilização do poder público pelos serviços sociais, como prega a agenda neoliberal, seguida pelo governo federal, mas atendem a uma demanda antiga de trabalhadores em educação e de estudiosos do tema “a busca de uma escola pública universal de qualidade”.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Os critérios de escolha das escolas estudadas foram existir o Conselho Escolar e discutir o projeto político-pedagógico há, no mínimo, cinco anos. A rede municipal, no período da coleta dos dados, estava em processo de capacitação sobre o projeto político-pedagógico para a implantação deste em toda a Rede. As três escolas foram escolhidas porque, anteriormente às deliberações dos gestores municipais, já vinham, havia aproximadamente dois anos, discutindo seus projetos político-pedagógicos, embora de forma não sistematizada.

Todas as escolas pesquisadas contam com Conselho Escolar, composto por representantes de pais, alunos, professores, funcionários, sociedade civil organizada e direção, funcionando desde 1997. Isso conforme determinação da política municipal de educação, que apresenta como uma de suas ações prioritárias a implantação de Conselhos Escolares ou entidades semelhantes nas escolas municipais.

No contexto das escolas pesquisadas, o Conselho Escolar tem o papel decisivo na democratização da educação. Ele é um importante espaço no processo participativo, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento das ações da escola, que deve ser visto, debatido e analisado no contexto local, nacional e internacional. Conhecer a funcionalidade do Conselho Escolar deve ser um dos objetivos dos conselheiros para poderem atuar com a qualidade necessária nos processos decisórios melhorando as relações de poder, contribuindo decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a instituição e as características da comunidade se identifiquem no enfrentamento dos graves problemas sociais.

Os Conselhos Escolares, como unidades gestoras da escola, têm um papel bem mais amplo do que decidir a utilização das verbas e a posterior fiscalização. A gestão dos recursos financeiros pelo coletivo da escola é importante e inclui-se na gestão da escola,

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



que é, porém, mais ampla e ultrapassa os limites do financeiro, abarcando, assim, o todo da escola.

A amostra foi composta de 23 sujeitos assim distribuídos, por segmento: 4 dirigentes, 4 professores/professoras, 4 pais/mães, 5 alunos/alunas, 2 funcionários/funcionárias, 2 membros da comunidade civil organizada.

Na abordagem dos sujeitos foram utilizadas três técnicas. A primeira foi a associação livre, quando se pedia a cada entrevistado que escrevesse as palavras e/ou expressões que lhe vinham à mente com a “palavra” indutora projeto político-pedagógico. Com esta técnica, visava-se à atualização dos elementos implícitos ou latentes da representação em virtude de seu caráter pouco controlado (ABRIC, 1992). Na análise, as unidades de significação apresentadas foram agrupadas em categorias e analisadas por meio de gráficos de frequência.

A segunda técnica utilizada foi a entrevista, que visava a contemplar as seguintes questões: o que é um projeto político-pedagógico; qual a sua utilidade; como foi elaborado o projeto da escola; o que é a autonomia escolar e qual a sua relação com o projeto político-pedagógico. Segundo Minayo (1994, p. 47):

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

As entrevistas foram analisadas a partir das considerações de Bardin (1977) sobre a análise da enunciação. Segundo ela, por trás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, escondesse um sentido que convém desvendar. Assim, o discurso foi tomado como momento de confrontação de motivações, desejos e investimentos com as

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



imposições do código linguístico. Tenta-se, por meio da fala dos sujeitos, reconstruir seus investimentos, suas atitudes e representações.

Para isso, as entrevistas foram agrupadas, por segmento, segundo quatro estruturas temáticas: o significado do projeto; seu processo de elaboração; a autonomia da escola; e sua relação com o projeto político-pedagógico. Isso foi feito com o fim de se perceber os sentidos hierarquizados em cada uma delas, suas contradições, sua estrutura interna, enfim, os componentes da representação social.

Por último, solicitamos a cada entrevistado que realizasse um desenho de uma escola autônoma. Com esse procedimento buscamos verificar os elementos constitutivos da autonomia da escola. Após a elaboração do desenho, os sujeitos explicaram suas produções. Os desenhos permitem descobrir o conteúdo e formular hipóteses sobre os elementos centrais das representações (ABRIC, 1992).

Os resultados obtidos por intermédio das três técnicas utilizadas foram comparados, tentando-se perceber se havia o reforço das representações sociais nas diferentes técnicas ou se elas se apresentavam de forma contraditória. Assim, pode-se perceber os sentidos hierarquizados nas representações de cada segmento, sem desprezar, contudo, suas contradições e os sentidos não recorrentes verificados, por considerá-los constitutivos das representações dos conselheiros.

Na análise focalizamos como o projeto político-pedagógico:

- objeto de política educacional que visa à construção da autonomia e à implantação de relações democráticas nas escolas públicas.
- como está sendo representado pelos membros do Conselho Escolar das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém.

Verificamos também o papel desse projeto na democratização da gestão escolar. Tratamos, ainda, a partir das representações sociais dos conselheiros, da relação entre



democratização/autonomia da escola e desresponsabilização do poder público na oferta da educação, ou seja, da possibilidade de privatização da rede pública de ensino.

## **As representações sociais dos conselheiros da escola**

### **I - Os dirigentes**

Nas representações sociais dos dirigentes sobre o projeto político-pedagógico, observamos a predominância da representação do projeto como instrumento de planejamento do cotidiano escolar, sendo o planejamento entendido como o “organizador da escola”. Não se verificou referência aos pressupostos sócio-filosófico-epistemológicos, que, segundo Veiga & Resende (1998), delineariam as escolhas dos que compõem o coletivo da escola que se quer construir e do cidadão que se deseja formar e representariam uma mudança significativa na forma de planejar o cotidiano da escola.

No entanto, alguns depoimentos “entram” no campo das emoções dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, quando expõem suas ansiedades e desejos com relação à escola. Assim, abrem a possibilidade para que o projeto não seja da escola, mas daqueles que a fazem, dos sujeitos que a compõem, tendo em vista que a escola não é uma instituição em si, mas uma instituição composta por seres humanos, cujos fazeres irão construir a identidade dela.

Na associação livre, os elementos semânticos que deram sentido ao projeto político-pedagógico foram a participação e a qualidade de ensino, aparecendo o planejamento com frequência um pouco menor. Contudo, não parece que estejamos diante de uma contradição com o que foi posto nas entrevistas, haja vista o aparecimento significativo do planejamento nas associações e a correlação existente, na fala dos diretores, entre o planejamento e a qualidade de ensino.

O aspecto participativo na elaboração dos projetos das escolas estudadas parece ser o grande avanço que eles representam. Se, até então, tínhamos planejamentos



elaborados pela direção ou, no máximo, pela equipe técnica, agora essa realidade parece estar sendo alterada.

Conforme o depoimento dos diretores entrevistados, a comunidade escolar participou do processo de elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas. Tal realidade delinea outra feição ao planejamento da escola – função do projeto segundo as representações do segmento – na medida em que ele passa a ser responsabilidade de todos.

Segundo os depoimentos, a Rede Municipal de Ensino de Belém põe em prática as diretrizes de sua política educacional porque conseguiu trazer a comunidade escolar como um todo à participação na elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas. Tal experiência não parece estar sendo posta em prática pela maioria dos municípios do Pará, o que nos leva a questionar quais fatores têm contribuído para o êxito do município com relação à participação da comunidade na gestão de suas escolas.

A participação da comunidade na gestão da escola é a principal característica da escola autônoma, expressa nas representações sociais dos dirigentes. Dessa forma, as representações dos diretores reforçam os estudos de Paro (1997) e de Neves (1996), para os quais a participação envolve a partilha de poder na definição dos rumos da escola. A autonomia também é representada pelos dirigentes como a liberdade relativa da escola, ou seja, não depender da Secretaria de Educação para resolver questões cotidianas e ter a responsabilidade pela definição, por parte da escola, da utilização dos recursos financeiros a ela destinados.

## **II - Os professores**

Na associação livre, os sentidos do projeto político-pedagógico hierarquizados foram o planejamento, a melhoria/o desenvolvimento da escola e a participação, esta com frequência um pouco menor.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



As entrevistas, reforçando o que foi verificado na associação livre, indicam a representação do projeto político-pedagógico como instrumento de planejamento escolar, de melhoria da escola e de participação, conforme ilustra o depoimento a seguir:

*Serve para que a gente trabalhe dentro das metas e objetivos que queremos atingir, quer dizer, serve para organizar, de fato, a escola. Todo mundo trabalhando e sabe por que e para que estamos trabalhando, qual a meta que queremos atingir com aquele trabalho (...) foi elaborado por todo mundo da escola, professores, serviços gerais, alunos, todo mundo participou. (Entrevista 11)*

As entrevistas indicaram, ainda, que a participação na elaboração do projeto político-pedagógico envolveu conflitos, negociações e acordos, o que vai de encontro ao que foi verificado em pesquisa realizada por Azevedo et al. (1999), em que a participação na elaboração do projeto se resumia à concordância com o que estava previamente definido pela direção, portanto limitada e, de certa forma, imposta à comunidade, para atender a um requisito burocrático. Esse confronto entre os dois estudos demonstra, de forma clara, como uma mesma medida de política pode traçar caminhos diferenciados, reforçando a argumentação de Barroso (1998) de que a implantação de políticas que visem à construção da autonomia não garante, por si só, que ela seja alcançada. Não existe, assim, uma autonomia decretada, mas uma construção social pela interação dos sujeitos que fazem a escola.

As representações sociais dos professores sobre a autonomia ancoram-se na redefinição das determinações da Secretaria de Educação; na possibilidade de a escola resolver, coletivamente, os problemas enfrentados; e no alcance coletivo de metas. Já a escola autônoma é representada como aquela em que há a participação da comunidade escolar em sua gestão e na construção de sua identidade, não obstante a existência de um eixo central que norteia o fazer pedagógico das escolas públicas, que é a Secretaria de Educação. Por fim, a relação entre a autonomia da escola e o seu projeto político-



pedagógico está na construção identitária da escola e na participação do coletivo, como elemento constitutivo da autonomia, na elaboração de seu projeto.

### III – Funcionários

Na associação livre, o sentido semântico hierarquizado pelos funcionários sobre o projeto político-pedagógico foi o planejamento, seguido da participação, esta com frequência bem menor. Tais representações sociais do projeto político-pedagógico foram reforçadas nas entrevistas, em que ele aparece como um instrumento de planejamento, elaborado coletivamente. Nas representações apresentadas pelos funcionários, o projeto político-pedagógico é, na realidade, um plano de trabalho com outra denominação. Não há nenhuma referência, por exemplo, aos pressupostos sócio filosóficos que deveriam estar contemplados, embora no texto dos projetos esses pressupostos apareçam na parte em que se concebe a missão da escola.

A autonomia é representada como a liberdade com respeito à hierarquia, ao passo que a relação dela com o projeto político-pedagógico é uma possibilidade de pôr as ideias do coletivo em prática. No entanto, a liberdade apresenta vertentes diferenciadas: ora ela é da direção, ora ela é da escola, como ilustram os depoimentos abaixo:

*É quando a direção tem autonomia para decidir algumas coisas. Claro, que se há hierarquia, a própria secretaria tem que intervir, mas também tem coisas que a direção vê que são para o melhoramento do trabalho, têm autonomia para fazer e depois levar o resultado.*  
(Entrevista 4)

“Autonomia escolar é a liberdade de você atuar dentro da escola”. (Entrevista 2).  
Portanto, o entrevistado 2 ancora a sua compreensão de autonomia na liberdade de atuação no cotidiano escolar, o entrevistado 4 destaca o caráter relativo dessa liberdade



que deve respeitar a hierarquia. São também interessantes as diferentes perspectivas de autonomia apontadas: para o entrevistado 4, a autonomia é da direção da escola, que pode resolver as questões concernentes ao melhoramento da escola sem a intervenção da Secretaria de Educação, que deve ser informada posteriormente. Diferentemente, para o entrevistado 2, a autonomia não é da direção, mas sim da escola. Parece-nos que essa perspectiva apresenta uma melhor compreensão do que vem sendo discutido com relação ao tema, tendo em vista que autonomia pressupõe participação e, dessa forma, é relativa à escola e não à figura da direção. Na perspectiva apontada pelo entrevistado 4, a autonomia restringe-se à independência do diretor com relação aos órgãos superiores de educação, porém o caráter centralizador e hierárquico que vem caracterizando as unidades públicas de educação aparece implícito em sua representação. No entanto, quando solicitamos que ele realizasse um desenho de uma escola autônoma, o entrevistado 4 trouxe à tona a responsabilidade coletiva na construção do espaço escolar, que é o centro, ao qual todos os segmentos convergem suas energias para atingir objetivos comuns.

#### **IV - Membros da comunidade**

Na associação livre, as representações sociais dos membros da comunidade ancoram-se em melhoria/desenvolvimento da escola e na participação. Isso é reforçado pelas entrevistas, nas quais esses mesmos sentidos do projeto político-pedagógico foram hierarquizados, como pode ser observado no seguinte trecho:

*Para mim é bom que a escola venha melhorar mais, que a gente tenha sempre bons alunos. Assim, como a escola antes não tinha esse piso como tem agora, como esse Conselho que tem agora no colégio e chama nós da comunidade (Entrevista 10).*

Observamos que a participação não surgiu como uma demanda da comunidade, mas sim como um chamado da direção escolar, havendo a compreensão de que ela representa uma melhoria no cotidiano escolar. No entanto, esse fato não minimiza a participação, haja vista que ela representa uma mudança na relação escola/sociedade. Se

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



a comunidade tem de, inicialmente, ser chamada a estar presente na escola, é bem provável que essa prática se solidifique no sentido da aprendizagem democrática e, em momentos posteriores, a própria comunidade perceba a importância de sua participação, demandando um aumento dessa participação.

Em pesquisa sobre a participação da comunidade na gestão escolar, Paro (1997, p. 46) demonstra as dificuldades encontradas pela população em participar na escola. Ele propõe, assim, que sejam criados mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem essa participação.

Parece-nos que, em nosso caso, tal exigência é contemplada. O chamado da direção à participação da comunidade, com base nas diretrizes definidas no Plano Municipal de Educação, viabiliza essa participação. Dessa forma, a população já começa a considerá-la interessante e, posteriormente, poderá assumi-la como uma solicitação sua, haja vista a possibilidade de compreensão, na prática, dos avanços que ela pode representar na construção da escola pública.

A participação é destacada na elaboração dos projetos, o que indica o caminho da autonomia escolar. Para esse segmento, porém, não existe a relação entre projeto político-pedagógico, participação e autonomia da escola, o que pode ser evidenciado tanto na incompreensão do termo quanto no seu entendimento, de acordo com o sentido utilizado no “senso comum”: “Acho que ninguém participa, ninguém conhece as coisas que estão acontecendo. Acho que seja isso. Que não se sabe o que se faz, o que o filho fez” (Entrevista 16).

No depoimento 16, encontram-se referências ao sentido de autonomia utilizado no “senso comum”. Autônomo é aquele que não se vincula a outro, é independente, que resolve suas questões isoladamente sem necessitar recorrer ao auxílio dos outros. Percebe-se, assim, que o sentido de autonomia da escola pública encontrado na literatura – gestão democrática, liberdade relativa – não chega à sociedade civil organizada. Mesmo



assim, encontramos nas representações sociais dos entrevistados caminhos da autonomia, como, por exemplo, a participação deles na gestão escolar, embora para esse segmento a autonomia não seja compreendida dessa forma.

## V - Pais/Mães

Da mesma forma que no segmento dos representantes da sociedade civil organizada, entre os pais e as mães participantes do Conselho Escolar entrevistados, melhoria e desenvolvimento da escola são o sentido semântico do projeto político-pedagógico que mais se destaca na associação livre. Cumpre ressaltar que, na realidade, aqueles que fazem parte da sociedade civil organizada da comunidade em que se localiza a escola são pais de alunos atendidos a escola (o que não aconteceu em nosso caso) ou têm seus filhos atendidos por outra escola pública, mantendo contato e, muitas vezes, sendo da mesma família de pais ou mães de alunos da escola estudada. Parece-nos, portanto, que as representações encontradas se estruturam a partir do grupo social de pertença desses sujeitos e não de sua condição de participante do grupo de conselheiros da escola, embora essa condição também influencie na construção das representações sociais desses sujeitos.

Para este segmento, a representação do projeto como instrumento de melhoria e desenvolvimento da escola aparenta estar sedimentada. Pode-se inferir que essa compreensão deriva da relação que os pais e as mães têm com a escola. Na realidade, os usuários da escola são os filhos e, por conseguinte, estes também são os mais prejudicados com os problemas encontrados na rede pública de ensino. Assim, a grande demanda desse segmento, que se reflete em suas representações, prima por uma escola de qualidade, que atenda aos seus interesses educacionais.



A presença do Conselho Escolar no cotidiano da escola representa uma nova forma de gerir as instituições públicas de ensino, portanto, ele é composto por todos os segmentos da comunidade escolar e também de representantes da sociedade civil organizada. Dessa forma, a escola pode resguardar-se das constantes mudanças na política educacional, realizadas a cada quatro anos com a troca de governo. Um projeto político-pedagógico elaborado coletivamente pela comunidade escolar não é da direção A ou B, ou do governo X ou Y, mas sim da escola.

Com relação à autonomia da escola, as representações sociais dos entrevistados apontam em duas direções: a resolução interna de questões cotidianas e a impossibilidade de as escolas públicas serem autônomas. Os que ressaltam a impossibilidade de escolas da rede pública serem autônomas evocam a responsabilidade do poder público na oferta da educação à população. Tem-se, assim, a compreensão de que a autonomia passa pelo financeiro, não sendo possível, portanto, cogitar-se a ideia de uma escola pública autônoma. Dessa forma, a preocupação com a privatização do ensino nem sequer existe, pois ela não é nem cogitada: não existe outra possibilidade além do financiamento da educação pública pelo poder estatal.

## **VI – Alunos**

Na associação livre, os sentidos semânticos do projeto político-pedagógico mais destacados pelos alunos foram o planejamento, a participação e a qualidade de ensino. Porém, as entrevistas fazem-nos supor que, na realidade, houve uma certa confusão, por parte do corpo discente, entre o projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), conforme se vê na entrevista 15: “Eu acho que é um plano que a escola faz para organizar-se com relação a custos, gastos que vêm da verba do Governo da Secretaria de Educação” (Entrevista 15).

O Plano de Desenvolvimento da Escola é uma exigência do governo federal, dentro do programa FUNDESCOLA, para o envio de recursos à escola, sendo elaborado

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



a partir da definição de metas e estratégias e dos recursos necessários à sua consecução. De acordo com o documento enviado às escolas da Rede Municipal de Ensino para auxílio na elaboração do PDE, o plano de desenvolvimento da escola consiste em um processo gerencial de planejamento estratégico, desenvolvido pela e para a escola, visando a melhoria da qualidade do ensino; auxilia a escola a se organizar de maneira eficiente e eficaz, com a melhor concentração de esforços e recursos para a melhoria do desenvolvimento dos alunos.

O PDE fora elaborado havia pouco tempo, com bastante mobilização das escolas para tal fim, segundo o que foi relatado pelos dirigentes escolares e pela Secretaria de Educação. Parece-nos que, para o corpo discente, não ficou bem clara a diferença entre ele e o projeto político-pedagógico.

As representações sociais de autonomia, encontradas neste segmento, ancoram-se na história construída pela Unidade Escolar, na integração entre os diferentes segmentos que a compõem e também na compreensão da escola como espaço dos alunos. Este segmento, contudo, não construiu, ainda, representações sobre a relação entre a autonomia e o projeto político-pedagógico.

## **A que conclusões chegamos**

O estudo das representações sociais dos membros do Conselho Escolar das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém permitiu-nos perceber que não há vinculação entre democratização da gestão e autonomia da escola e privatização do sistema público de ensino, porque a responsabilidade do Estado para com a educação pública foi reforçada.

Com relação ao projeto político-pedagógico, percebe-se que ele não está se constituindo em um instrumento de construção da singularidade das escolas, visto que não encontramos nas representações sociais dos conselheiros referências aos pressupostos

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



sócio-político-filosóficos que dariam a feição da escola; além disso, em sua maioria, as representações sobre o projeto ancoram-se no planejamento.

O projeto, porém, indica um grande avanço quando verificamos, consensualmente, que sua elaboração se deu de forma participativa. Participação essa que envolveu conflitos e negociações, resolvidas a partir de decisões majoritárias, indicando uma nova forma de organização escolar, que rejeita o seu caráter hierárquico, historicamente construído. Assim, a elaboração do projeto político-pedagógico constituiu-se em um momento de aprendizagem democrática.

Percebemos, portanto, que, apesar de as medidas de política estudadas seguirem as orientações dos organismos internacionais, coadunando-se com os pressupostos neoliberais, é possível construir-se algo positivo a partir das determinações do poder central no *locus* no qual as políticas se materializam: as escolas.

Dessa forma, podemos concluir que o projeto político-pedagógico vem contribuindo na construção da autonomia nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém, uma vez que leva a comunidade escolar a participar de seu planejamento. O projeto possibilita, assim, a organização do trabalho da escola calcado na participação coletiva e instituindo práticas democráticas no cotidiano escolar. Essa é, contudo, uma caminhada que está apenas no início e precisa ainda solidificar-se.

## Referências

ABRIC, J.C. Methodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, J.C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1992.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 1977.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



DOWBOR, L. Reordenamento do poder e políticas neoliberais. In: GADELHA, R.M.A.F. (Org.). *Globalização, metropolização e políticas neoliberais*. São Paulo: EDUC, 1997.

MINAYO, M.C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1994.

NEVES, C.M.C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I.P. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola*. Campinas: Papirus, 1996.

PARO, V.H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PARÁ. Prefeitura Municipal de Belém. *Plano Municipal de Educação (1997/2000)*. Belém, ago. 1997.

SILVA, R.C. Projeto pedagógico: a escola em questão. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 1, 1996.

SPINK, M.J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

VEIGA, I.P.; RESENDE, L.M.G. (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

Agência Financiadora: FAPESPA

## Sobre as autoras

**Cristina Carvalho:** Professora do Departamento de Educação da PUC/RJ. Doutora em Educação pela PUC-RJ. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil-PUC/RJ. E-mail: [cristinacarvalho@puc-rio.br](mailto:cristinacarvalho@puc-rio.br)

**Rosalia Maria Duarte:** Professora associada da PUC/RJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia. E-mail: [posedu@puc-rio.br](mailto:posedu@puc-rio.br)

**Maria Josefa de Souza Távora:** Professora do Departamento de Educação Especializada da Universidade do Estado do Pará. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículo e Tecnologia Educacional-GPCURTE. E-mail: [majosefa@terra.com.br](mailto:majosefa@terra.com.br)

Recebido em: 30/08/2015

Aceito para publicação em: 20/09/2015