



O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA CURRICULAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

*Jane Mery Richter Voigt*¹

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, BRASIL

RESUMO

No Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, passou a ser obrigatória a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em cada escola de educação básica. Por ser um planejamento de longo prazo, esse documento consiste numa ação política, pois contempla a visão de homem, de sociedade, os princípios éticos e filosóficos, os pressupostos metodológicos e a dimensão de sujeito que pretende formar. A elaboração do documento, que reflete a identidade da escola, deve ser realizada com a participação de todos os membros da comunidade escolar. Esse processo marcado pela coletividade pode revelar a possibilidade de construção de uma autonomia curricular tanto da escola quanto do professor. Portanto, o objetivo do presente artigo é discutir e refletir sobre a relevância da elaboração do PPP nas escolas brasileiras, sua função social e suas implicações para a construção da autonomia curricular. Pretende-se promover uma reflexão teórica sobre a construção da autonomia curricular no processo de elaboração do PPP, especialmente na escola brasileira.

Palavras-chave: Autonomia Curricular; Projeto Político-Pedagógico; Políticas Curriculares.

Introdução

No Brasil, um dos principais marcos das políticas educacionais após o movimento de abertura política e de redemocratização do país foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei n.º 9.394/96), cujo princípio fundamental é o da gestão democrática da escola de educação básica. A partir dessa política a escola passou a ser responsável pela elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), parâmetro fundamental para a sua gestão e organização. Com a LDB confirma-se a tendência de descentralização das políticas

¹ jane.mery@univille.br

educacionais brasileiras, pois aponta para uma progressiva autonomia das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

A tendência de descentralização representa uma mudança de paradigma, com uma nova relação entre os sistemas educativos e a escola com a sociedade (Morgado, 2011). Antes o currículo era definido nacionalmente, numa perspectiva centralizadora; hoje, com a complexidade da trama social, as tensões oriundas das mudanças e a urgência de tratar as desigualdades de outra forma, a tendência é a descentralização das decisões curriculares, passando as escolas e os professores a terem mais autonomia curricular. Tais mudanças implicam uma nova forma de compreender as práticas educativas e os processos de aprendizagem na escola, o que acarreta mudanças na concepção do projeto educativo² das escolas.

As políticas educativas e suas implicações nos projetos educativos também são oriundas das transformações sociais e econômicas. É cada vez mais evidente que as transformações tecnológicas estão contribuindo para a constituição de um mundo em que as sociedades estão mais globalizadas e marcadas pela técnica, pela informação e pelos conhecimentos. Nesse cenário, educação e conhecimento passam a ser o eixo e força motriz da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico e a ser bens econômicos, necessários para a ampliação dos lucros (Oliveira, 2009). O projeto da escola precisa estar atento às exigências do século XXI, mesmo que num movimento contra-hegemônico, buscando privilegiar a formação humana em detrimento à técnica; a escola não pode negar esse movimento.

Neste artigo, partimos do pressuposto de que a escola é uma criação do homem e, assim, uma instituição social na qual se articulam interesses e se desarticulam outros. Nessas contradições é que ocorrem os movimentos de mudança. Na elaboração de um projeto para a escola, passamos a pensar sobre a sua função social, o seu papel, a sua organização, os seus atores, visando inseri-la num projeto mais amplo ou de transformação social. Torna-se fundamental, então, construir um PPP com a participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Nessa ótica, a concepção de educação que está sendo preconizada fundamenta-se numa perspectiva crítica que concebe o homem na sua totalidade, como ser constituído pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico. Portanto, no desenvolvimento das práticas educacionais, é preciso ter em mente que os sujeitos dos processos educativos são os homens e suas múltiplas e históricas necessidades (Oliveira, 2009, p. 245).

² A título de esclarecimento, em Portugal, em vez de Projeto Político-Pedagógico utiliza-se a denominação Projeto Educativo da Escola. “O termo *projecto educativo* é introduzido em Portugal através de vários documentos surgidos no âmbito das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, sendo que o seu uso surge no ensino público em 1989” (Pacheco & Pereira, 2007, p. 209).

Diante dessa perspectiva, o projeto que move a escola deve ter um planejamento a longo prazo. Por ser uma ação política, contempla a visão de homem, de sociedade, os princípios éticos e filosóficos, os pressupostos metodológicos e a dimensão de sujeito que pretende formar. O PPP contempla também o currículo escolar, no qual se apresentam as áreas do conhecimento e suas abordagens teóricas e metodológicas, os princípios de avaliação da aprendizagem, a estrutura organizacional da escola e outros elementos.

Entendemos que a elaboração desse projeto dá a possibilidade de a escola e de seus professores desenvolverem uma autonomia curricular. Segundo Morgado (2003), trata-se da possibilidade de a escola e os professores tomarem decisões no âmbito do desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação ao currículo nacionalmente prescrito quanto às necessidades de seus alunos e às especificidades do contexto na qual a escola está inserida.

Diante disso, levantamos as seguintes questões: Em que aspectos a participação no processo de elaboração coletiva do PPP nas escolas brasileiras pode contribuir para a construção da autonomia curricular dos professores? Quais os desafios que se apresentam em relação a esse processo? Buscamos nas pesquisas sobre o tema destacar alguns aspectos e assim relacioná-los reflexivamente com o objetivo de discutir a relevância da elaboração do PPP nas escolas brasileiras e suas implicações para a construção da autonomia curricular.

Organizamos o presente artigo de modo a escrever sobre o PPP como identidade da escola no Brasil, ressaltando a função social da escola e o processo de construção coletiva desse projeto; sobre a discussão do conceito de autonomia curricular nas pesquisas realizadas em Portugal e sua relação com a construção do projeto educativo das escolas, além de reflexões sobre as potencialidades, dificuldades e desafios no que concerne ao PPP como instrumento de construção da autonomia curricular dos professores no Brasil.

1. O Projeto Político-Pedagógico da escola no Brasil e a sua função social

A elaboração do PPP tem sua obrigatoriedade a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei n.º 9.394/96). O documento traz um projeto educacional no qual são entrelaçados projetos pessoais e sociais, atribuindo a cada escola uma identidade própria.

As políticas educacionais e curriculares brasileiras, tanto em nível federal como estadual e municipal, têm incorporado as preocupações relacionadas ao caráter cada vez mais plural de nossa sociedade. Conforme Moreira (2006), os documentos oficiais orientam que as escolas, em seus projetos, explicitem o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores, de outros profissionais, bem como da própria escola e seu respectivo sistema de ensino. Além disso, é ressaltada a importância dessa identidade nas decisões referentes às práticas pedagógicas dos professores.

Por consistir em projeto coletivo, tem sua base na identidade dos professores, dos alunos, da comunidade em que a escola está inserida, bem como na história da própria instituição de ensino. O projeto deve considerar que:

A escola é o lugar institucional de um projeto educacional. Isso quer dizer que ela deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora dos outros dois projetos que têm a ver com o agir humano: de um lado o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação (Severino, 2006, p. 212).

Por ser um projeto educacional também está relacionado a um projeto de sociedade pós-moderna e pós-industrial, que, como diz Gadotti (2016, p. 1), é “caracterizada pela globalização da economia e das comunicações, pelo pluralismo político e pela emergência do poder local”. Nesse contexto, na elaboração do PPP é preciso considerar que a escola tem uma função social. Para refletir sobre ela, apoiamo-nos em Oliveira (2009), que apresenta duas perspectivas, uma denominada progressista e outra neoliberal.

Se pensarmos numa perspectiva progressista, a educação deve ser compreendida como um direito universal básico e um bem social público. Assim, ela é a condição para a emancipação social e deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade, no contexto de um projeto de inclusão social mais amplo. Se o nosso olhar se voltar numa perspectiva neoliberal, “a educação é um problema econômico, já que ela é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento” (Oliveira, 2009, p. 240). Ainda numa perspectiva de mercado, para os sistemas produtivos faz-se necessário um trabalhador cada vez mais qualificado, polivalente, flexível, versátil e em contínuo processo de aprendizagem. O trabalhador que não tem tal perfil é excluído do sistema.

Assumindo a primeira perspectiva apresentada por Oliveira (2009), entendemos que o PPP da escola, mesmo que precise contemplar a preocupação com a formação para o trabalho e a vida em sociedade, não deve perder de vista o processo de humanização e de transformação social. A escola é uma criação do homem, uma instituição social, onde se articulam interesses e se desarticulam outros. Nessas contradições é que ocorrem os movimentos de mudança, isso se dá quando os estudantes têm acesso à cultura e a uma formação crítica, emancipatória e sensível.

Dessa forma, pensar a função social da escola numa perspectiva crítica é pensar sobre o seu papel, sua organização, seus atores, visando inseri-la num projeto de transformação social. Por esse motivo, se almejamos ter uma escola de qualidade, torna-se fundamental construir um PPP e considerar que, “pela sua própria natureza, a educação tende a atuar como força de

conformação social, mas precisa atuar também como força de transformação social” (Severino, 2006, p. 307).

O PPP não é responsabilidade apenas da sua direção; cabe a todos os atores da escola. Conforme Gadotti (2016), numa gestão democrática, a direção da escola age como mobilizadora e exerce liderança no processo, pois o projeto deve ser coletivo. O documento norteia as ações do professor e da gestão da escola, é construído com base no que se pretende como instrumento de transformação e construção social, constitui a identidade da escola e é permeado com as identidades pessoais de cada sujeito que compõe esse movimento.

A gestão democrática da escola, por meio da participação coletiva, incluindo seus diferentes atores, é premissa fundamental de seu PPP. Por essa razão, Gadotti (2016, p. 2) afirma que:

O projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela **diversidade**. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época.

A diversidade à qual Gadotti (2016) se refere permite dizer que o projeto da escola imprime uma identidade, por isso não há um padrão único. Esse aspecto nos permite pensar que não há escola sem autonomia, “autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo. A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico” (Gadotti, 2016, p. 2).

2. O conceito de autonomia curricular e o projeto educativo da escola

Para discutir o conceito de autonomia curricular e sua relação com o projeto educativo da escola, remetemo-nos às contribuições de pesquisadores portugueses como Morgado (2003, 2011), Pacheco (2000), Pacheco & Pereira (2007) e Leite & Fernandes (2010). Os referidos autores têm analisado as mudanças das políticas educacionais e curriculares das últimas décadas, cujas propostas se pautam na descentralização das políticas educacionais e na flexibilização e autonomia.

Para analisar as políticas educacionais e suas implicações, é necessário considerar os contextos em que elas ocorrem. Assim, observamos que nas últimas décadas os progressos científicos e tecnológicos têm deixado muitas marcas como, por exemplo, a forte cultura midiática, para a qual a imagem se tornou mais valorizada que a razão e o discurso, o consumo exacerbado em detrimento da sustentabilidade. Soma-se a esses fatores a crescente fluidez das relações sociais. Ao mesmo tempo em que se observa o destaque ao multiculturalismo, as

desigualdades só tendem a aumentar (Morgado, 2003). Nesse cenário estão a escola e os professores, cuja tarefa é conseguir que

os seus alunos desenvolvam capacidades autónomas de aprendizagem, bem como a de proporcionarem a integração de campos de conhecimento e de experiências que permitam aos estudantes uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem (Morgado, 2003, p. 336).

Morgado (2011) também acrescenta uma importante mudança de paradigma das últimas décadas, em que há uma nova relação entre os sistemas educativos, a escola e a sociedade. Em Portugal, a exemplo do que ocorre em outros países, a tendência é a descentralização das decisões curriculares, passando as escolas e os professores a terem mais autonomia curricular. Essas mudanças implicam uma nova forma de compreender as práticas educativas e os processos de aprendizagem na escola ante a complexidade da trama social e os desafios contemporâneos.

Diante da necessidade dessa nova relação, o projeto educativo se faz urgente. Não se pode mais pensar o currículo como um conjunto de disciplinas e o processo de ensino e aprendizagem como simples transmissão e acumulação de informações. A construção do projeto educativo sugere uma concepção de currículo como instrumento de escolarização, o que exige diferentes práticas pedagógicas que levem à mobilização e ao envolvimento dos estudantes em seus processos de aprendizagem. Além disso, considerando que a diversidade e a heterogeneidade dos contextos educativos exigem novas abordagens, o Estado não tem mais condições de gerir centralmente um currículo que atenda às atuais exigências sociais (Morgado, 2011).

No âmbito da escola e de seu projeto educativo são imprescindíveis as decisões coletivas sobre o quê, para quem, quando e como ensinar e avaliar. Por meio da elaboração do projeto educativo da escola, os professores podem ter a oportunidade de partilhar e fixar critérios comuns, tanto em relação a projetos a serem desenvolvidos como procedimentos e objetivos de aprendizagem. Em meio a esse processo, também é possível mobilizar os docentes em torno dos objetivos de cada área do saber, previstos na proposta educativa nacional, entendidos como “capacidades, atitudes e competências a desenvolver pelos estudantes, bem como dos modelos metodológicos que devem presidir ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem” (Morgado, 2011, p. 397). Além de tais aspectos, a participação dos professores na elaboração do projeto também faz com que a escola se torne um local de reconstrução do currículo, e não apenas o de implementação de algo prescrito pelo Estado.

Coloca-se, assim, a importância de uma participação colegiada na construção do projeto de cada escola. Nessa perspectiva, ao considerar “currículo, enquanto projecto, exprime uma

arte de construir intenções, construção essa regida colegialmente, sem que contudo seja impermeável a conflitos e tensões, uma vez que deve constituir-se num documento de confluência” (Morgado, 2003, p. 337). Essa construção pode possibilitar e representar uma renovação nas práticas educativas, bem como de construção da autonomia curricular da escola e do professor.

A autonomia curricular encontra-se no âmbito da autonomia da escola. De acordo com Pareskeva & Morgado (1998), ela se concretiza na elaboração do projeto educativo da escola, pois remete à territorialização das políticas educativas, valorizando os papéis dos diferentes atores que fazem parte do processo, permitindo a intersecção de ações políticas e educativas.

O movimento descentralista das políticas educativas em Portugal delegou às escolas e aos professores maior autonomia curricular e nas decisões educacionais.

Esta maior autonomia e responsabilidade atribuídas aos professores nas decisões curriculares coloca-os perante novos desafios e novos dilemas, tendo em conta, por um lado, as múltiplas esferas em que repartem as actividades que têm de cumprir e, por outro, as exigências com a qualidade da educação a instituir (Leite & Fernandes, 2010, p. 199).

Esses desafios postos aos professores demandam que o trabalho pedagógico seja realizado coletivamente e que possa responder às expectativas das famílias e de toda a comunidade educativa. Assim, para que as políticas educativas promovam mudanças desejadas, faz-se imprescindível realizar uma formação continuada dos professores que valorize as iniciativas deles, que os auxilie a compreender as propostas de mudanças e que os instrumentalize para que possam concretizá-las. Infelizmente, segundo Morgado (2003), as formações têm tido um carácter muito técnico, no sentido de desenvolver competências para aplicar as inovações propostas.

A educação tem sofrido orientações políticas contraditórias, dado que

[...] ora empurram os professores para modos de trabalho pedagógico e curricular assentes numa visão de inovação e de criatividade, ora os faz recuar para processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrática e de grande conformidade com as directrizes centrais do ministério que tutela a educação. De permeio, os professores têm de saber gerir essas diferentes esferas de acção de modo a que, por um lado, não se sintam desqualificados profissionalmente e, por outro, não deixem passar para a imagem pública uma imagem de si como “maus profissionais” (Leite & Fernandes, 2010, p. 199).

Importante ressaltar que os professores são considerados agentes de mudança e necessitam de uma nova profissionalidade, para que possam refletir coletivamente sobre sua ação docente, sobre os cotidianos escolares e sobre o que fazer para se concretizar um ideal de justiça e equidade social (Leite & Fernandes, 2010).

Pacheco (2000) reconhece que os professores e os que se situam no contexto da escola também são produtores de discursos políticos, legitimando e dando significado ao cotidiano escolar. Por isso, ao analisar as políticas curriculares, é preciso direcionar o olhar para os contextos das macro e das micropolíticas, que correspondem, respectivamente, às intencionalidades e às práticas.

A política curricular não se traduz, assim, numa decisão central substanciada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas concretas de regulação da construção quotidiana do currículo. Pelo contrário, a política curricular decide-se e aplica-se numa perspectiva interpretativa e menos determinista. Porém, uma é a realidade teórica que reconhece tal protagonismo aos professores e outra é a realidade prática que controla e limita a elaboração de projectos curriculares ao nível dos contextos escolares (Pacheco, 2000, p. 77).

Diversos estudos sobre a temática foram realizados. Observou-se que as políticas possuem um discurso centrado nos projetos e não se configuram numa perspectiva emancipatória. Com a burocracia que a construção desses projetos gera, os professores pouco se envolvem, são resistentes e, com isso, os efeitos normativos pouco alteram suas práticas, que continuam voltadas para a teoria da instrução, muito distantes de uma teoria crítica. “Tratando-se da construção de uma identidade de resistência passiva, os professores, perante as exigências administrativas, tornam-se, eles próprios, normativistas” (Pacheco & Pereira, 2007, p. 214).

Para Leite & Fernandes (2010), o grande desafio que se coloca aos professores é a partilha do ensinar e aprender, de saberes por meio da construção de coletivos, para que a escola possa ter uma plataforma de ação que configure a autonomia curricular docente, presente no discurso das políticas educativas em Portugal.

Um dos problemas apontados pelas investigações em Portugal é que as reformas educativas afetam as mudanças curriculares em seus aspectos menos relevantes, ou seja, na concepção, gestão e avaliação do currículo, deixando os aspectos centrais, como os conteúdos e sua forma de organização, imunes a qualquer alteração, mesmo que os discursos contemplem a autonomia das escolas. Portanto, a autonomia curricular dos professores continua não sendo contemplada, em face de centralização da autoridade curricular da administração central.

3. Possibilidades e desafios para a construção da autonomia curricular

Diante dos movimentos das políticas educativas e curriculares de Portugal, o que podemos perceber que ocorre no Brasil? De que forma o Projeto Político-Pedagógico possibilita a construção da autonomia curricular?

Segundo Morgado (2003), um dos argumentos do discurso político em Portugal para a proposição de novas políticas curriculares tem sido a descentralização, procurando aproximar os espaços de decisão de seus beneficiários. O Estado busca atender às necessidades e prioridades das escolas, porém, em contrapartida, aumenta as funções e responsabilidades dos professores. Mesmo atribuído algum poder de decisão, os currículos são prescritivos e continuam a contemplar um conjunto de conteúdos obrigatórios cuja aprendizagem continua sendo avaliada por intermédio de exames nacionais que resultam em *rankings* escolares que pouco contribuem para a melhoria da qualidade do ensino.

Em termos curriculares, a definição dos conteúdos que a escola deve veicular e, por consequência, dos procedimentos, atitudes e valores que devem ser promovidos nas aulas, continua na esfera de competências do Estado. Trata-se de uma visão redutora do conceito de autonomia, que espelha uma clara tendência da administração educativa para reter o poder de decisão e de controlo curricular (Morgado, 2003, p. 340).

No Brasil, poderíamos dizer que as políticas curriculares buscam levar a uma descentralização, pois a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento que tem como objetivo orientar a construção dos currículos regionais e locais e apresenta objetivos de aprendizagem que servem de base para a educação. Mesmo com características prescritivas, as quais não se pretendem abordar no âmbito do presente artigo, possibilita a construção de projetos locais e regionais e dá abertura para que se possa construir uma proposta que contemple as diferenças, as diferentes identidades.

Não podemos negar que também há muitas críticas ao estabelecimento de um currículo nacional comum, pois, ao propor a padronização de metas e conteúdos, a educação facilmente é tratada como um produto oferecido aos “consumidores”, além de proporcionar uma estrutura de avaliação nacional, com parâmetros para avaliar alunos, professores e escolas. Dessa forma, pode ocorrer que, “em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre ‘nós’ e ‘os outros’, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes” (Apple, 2011, p. 89).

Toda mudança pode ser observada sobre diferentes perspectivas e, por isso, a construção de um projeto educativo constitui um processo que requer um trabalho coletivo e colaborativo por parte dos professores e dos gestores da escola. Para que a autonomia

curricular do professor ocorra nesse processo, Morgado (2003) diz que são necessárias algumas condições: uma boa formação docente inicial e continuada, que dê condições ao professor de tomar decisões e apropriar-se criticamente das inovações que se pretende implantar; ter acesso a recursos necessários para a implantação das mudanças; condições de trabalho adequadas; políticas curriculares que permitam que a escola seja um espaço de decisão curricular, e não apenas de implementação.

No Brasil ainda deparamos com situações de precariedade tanto na formação inicial e continuada de uma grande parcela dos professores como nas suas condições de trabalho nas escolas. Por ser um país continental, há muitas diferenças nos processos de escolarização em todas as regiões; o Estado tem dificuldades em propor políticas que contemplem todas as diferenças.

As políticas curriculares brasileiras possibilitam a construção da autonomia curricular dos professores e da escola, todavia há muito que avançar nesse sentido. Não sabemos muito bem como lidar com a diversidade de contextos regionais e locais; não há uma formação de professores adequada em todas as universidades brasileiras; as condições de trabalho e a valorização da profissão ainda não são suficientes.

A possibilidade da construção da autonomia curricular, no sentido de repensar a escola e sua função social no âmbito dos conteúdos, ainda não é percebida pelos professores no Brasil. Na pesquisa de Marques (2003), as representações sociais dos professores sobre a autonomia passam pela compreensão de que ela consiste na participação da comunidade escolar tanto na gestão como na construção da identidade da escola. Assim, “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” (Marques, 2003, p. 558-559). Nesse caso, a autonomia relaciona-se à possibilidade de a escola construir seu próprio projeto, de estabelecer suas metas e estratégias, porém as representações ainda se mantêm muito voltadas para o âmbito da gestão e das determinações da Secretaria da Educação.

Outro fator apontado por Morgado (2003) e também por Leite & Fernandes (2010) são as avaliações realizadas por meio de exames nacionais. Da mesma forma, avaliações externas são uma realidade no Brasil. Concordamos que a avaliação pode ser um instrumento importante para a tomada de decisão em relação às mudanças necessárias na educação, no entanto por vezes são utilizadas como controle e para estabelecer um ranking de escolas, como se a educação fosse um produto a ser consumido.

Ora, os procedimentos de avaliação baseados em estándares, para além de corporizarem uma medida burocrática de controlo curricular, centram-se essencialmente nos produtos do ensino, ignorando ou relegando para segundo plano

a importância dos processos de ensino e de aprendizagem (Morgado, 2003, p. 342).

As propostas educativas demandam, sem dúvida, um trabalho colaborativo, para que se possa promover a articulação do currículo, porém as avaliações continuam centradas nos conteúdos das disciplinas. De acordo com as pesquisas de Leite & Fernandes (2010), isso acaba gerando um *individualismo profissional*, observado nas pesquisas sobre as culturas profissionais e o trabalho docente. Conforme a pesquisa das autoras, o cotidiano dos professores continua muito marcado por esse individualismo, falta-lhes tempo para realizar todas as tarefas que lhes são atribuídas.

Converge também para uma não alteração dos processos de trabalho dos docentes, e entre os docentes, a lógica burocrática que marca o funcionamento das escolas, e que ocupa uma parte substancial do tempo dos professores, tendo em conta a constante necessidade de redigir documentos que provem o cumprimento de normas e procedimentos legais (Leite & Fernandes, 2010, p. 201).

Para Leite & Fernandes (2010), o grande desafio que se coloca aos professores é a partilha do ensinar e aprender, de saberes por meio da construção de coletivos, para que a escola possa ter uma plataforma de ação que configure a autonomia curricular docente, presente no discurso das políticas educativas em Portugal. Entendemos que isso também ocorre nas escolas brasileiras, pois os professores ainda são reféns de determinações propostas por livros didáticos, materiais apostilados e sistemas privados de ensino.

A pesquisa de Neto & Silva (2004) aponta a pouca participação dos professores na construção no PPP da escola, o que pode dar indícios de fragilidade do documento para nortear a prática pedagógica. Para os autores, mesmo a parcela de professores que participa da elaboração “não o utiliza como instrumento de sua ação docente, caracterizando, dessa forma, uma prática individualista na concepção do programa de sua disciplina, o que fragiliza o seu trabalho pedagógico” (Neto & Silva, 2004, p. 15).

A todos os fatores mencionados anteriormente acrescenta-se, conforme Gadotti (2016), que na escola também há limites e barreiras para a instauração de um processo democrático como na construção de um PPP, dentre eles podemos citar a nossa pouca experiência em processos democráticos, a verticalidade de nosso sistema educacional, a mentalidade que atribui apenas aos técnicos a capacidade de governar e que o povo é incapaz de exercer o governo.

Considerações finais

Para finalizar esta reflexão sobre a relação entre o PPP da escola e a construção da autonomia curricular, queremos retomar alguns aspectos e deixar como proposições no sentido

de ressaltar a importância do protagonismo da escola e de seus professores ante um projeto educacional para uma sociedade em constante transformação.

A esse respeito, Morgado (2003) afirma que no contexto português, mesmo atribuído algum poder de decisão, os currículos ainda são prescritivos e continuam a contemplar um conjunto de conteúdos obrigatórios cuja aprendizagem continua sendo avaliada por meio de exames nacionais que resultam em *rankings* escolares que pouco contribuem para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, o projeto educativo resulta ainda de uma decisão administrativa, e não de uma necessidade percebida pelos professores. Para o autor, cabe à administração central delegar à escola maior poder de decisão, criando condições para que os professores possam se envolver na construção de um projeto educativo para sua escola.

No contexto brasileiro, as políticas curriculares são mais descentralizadas, entretanto, em muitos casos, os professores ainda não têm consciência das potencialidades de tal processo. Talvez esse seja o maior desafio, considerando as inúmeras atribuições dos professores, que no Brasil, além de burocráticas, também passam pelas condições de trabalho, pelo reconhecimento social e precariedade da formação tanto inicial como continuadas. As mudanças pretendidas só correrão se os professores, por meio de um trabalho colaborativo, compreenderem, assumirem e acreditarem na potencialidade dos projetos educativos das escolas.

Outro aspecto a ser destacado refere-se ao fato de que os professores, enquanto agentes de mudança, necessitam de uma nova profissionalidade, para que possam ter condições de refletir coletivamente sobre sua ação docente, sobre os cotidianos escolares e sobre o que fazer para concretizar um ideal de justiça e equidade social (Leite & Fernandes, 2010). Os desafios hoje colocados exigem dos professores novos padrões, novas competências que os situem como agentes de transformação diante das mudanças na sociedade e como autores dos projetos educativos em suas escolas.

Para finalizar, algumas palavras de Gadotti (2016, p. 5) que nos levam a acreditar no projeto da escola como espaço dialógico e colaborativo no qual é possível a construção da autonomia curricular:

Não existe um único modelo capaz de tornar exitosa a ação educativa da escola. Cada escola é fruto de suas próprias contradições. Existem muitos caminhos, inclusive para a aquisição do saber elaborado. E o caminho que pode ser válido numa determinada conjuntura, num determinado local ou contexto, pode não sê-lo em outra conjuntura ou contexto. Por isso, é preciso incentivar a experimentação pedagógica e, sobretudo, é preciso que tenhamos uma mentalidade aberta ao novo. Não vamos ativar pedras no caminho de ninguém que queira inovar em educação.

Referências

- Apple, M. W. (2011). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In A. F. Moreira & T. T. da Silva (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 59-91). São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2016). O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. Disponível em: <http://files.professorivo.webnode.pt/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33(3).
- Marques, L. R. (2003). O projeto político-pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. *Educação & Sociedade*, 24(83).
- Moreira, A. F. B. (2006). Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades (pp. 11-29). In *Globalização e educação: desafios para as políticas e práticas*. Porto: Porto.
- Morgado, J. C. (2003). Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología E Educación*, 10(8).
- Morgado, J. C. (2011). Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(3).
- Neto, A. C. & SILVA, T. C. (2004). Projeto político-pedagógico como mecanismo de autonomia escolar. *Publicação Gestão em Ação*, 7.
- Oliveira, J. F. D. (2009). A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas (pp. 237-252). In *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pacheco, J. A. (2000). A flexibilização das políticas curriculares. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8974/1/A%20Flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20das%20Pol%C3%ADticas%20Curriculares.pdf>.

Pacheco, J. A. & Pereira, N. (2007). Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, 45: 197-221.

Paraskeva, J. M. & Morgado, J. C. (1998). Autonomia curricular: uma nova ferramenta ideológica (pp. 107-126). In J. A. Pacheco et al. (orgs.), *Reflexão e inovação curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho.

Severino, A. J. (2006). Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje (pp. 241-288). In *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV.

Referências legislativas

BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9394/1996). Brasília: Governo Federal.

THE PEDAGOGIC POLICY PROJECT OF THE BRAZILIAN SCHOOL AND BUILDING OF THE CURRICULAR AUTONOMY: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

ABSTRACT

Based on the Law of Guidelines and Education Bases of 1996, elaboration of the Pedagogic Policy Project– PPP will be mandatory in each and every Basic Education school in Brazil. Due to being a long-term plan, this document consists of a political action as it contemplates the vision of man and of society as well as ethical and philosophical principles, methodological presuppositions and the dimension of the subject it intends to create. Preparation of this document, which reflects the identity of the school, should be carried out with the participation of all members of the school community. This process, which is marked by collectivity, can reveal the possibility of building a curricular autonomy of both the school and the teacher. Therefore, the purpose of this article is to discuss and reflect on the relevance of PPP elaboration in Brazilian schools, its social function and its implications for the building of curricular autonomy. The aim of this text is to promote a theoretical reflection on the building of curricular autonomy in the process of elaboration of the pedagogic policy project, especially in the Brazilian school.

Keywords: Curricular Autonomy; Pedagogic Policy Project; Curricular Policies