

POLÍTICAS DE AUTONOMIA NA PROPOSIÇÃO DO CURRÍCULO PROJETO

Ângela Cristina Alves Albino¹

Um esforço sempre presente à prática a autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. Paulo Freire (1996).

O discurso da autonomia curricular, especialmente no Brasil, é um terreno movediço e permeado de ambiguidades. Temos um currículo prescrito como modelo e referência para as escolas e um sistema de avaliação nacional que acompanha o seu desenvolvimento, mas infelizmente com o mesmo modelo de países bem sucedidos ainda vivenciamos uma busca incessante em reformulá-lo. A insistência em reformular documento, sem uma análise e participação de quem está “na ponta” tem sido um dos fatores que prefiguram um currículo esfacelado e distante da perspectiva de um currículo projeto.

Alguns discursos docentes acerca da autonomia curricular no momento de formulação do projeto político-pedagógico ajudarão a compreender algumas mudanças e permanências na estruturação do currículo escolar. São enunciações políticas extraídas de professores de escolas públicas que vivenciaram a onda reformista em prol de uma maior descentralização e autonomia. As vozes serão apresentadas ao contextualizarmos modelos e gerências políticas da agenda educacional brasileira, como espécies de conversação (PINAR 2004), no qual convergem diversas enunciações presentes na comunicação humana.

O Estado Moderno, em sua formação, assumiu um papel centralizador em termos de administração e planejamento das políticas públicas. Tal modelo, em seu processo histórico, foi sendo criticado quanto à eficiência e à eficácia. A defesa de sua reorganização coloca no centro dos debates a ideia de descentralização administrativa política e financeira, no intuito de garantir a qualidade de serviços.

Nos anos 90, no contexto das relações internacionais desenvolvidas após o Consenso de Washington em 1989 formou-se a ideia de que, o Estado, principalmente nos países periféricos, deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira

¹ UFPB

negociadas logicamente, de forma direta, com organismos internacionais. De acordo com Martins (2006, p. 29):

A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos.

A força discursiva mantém-se em torno da descentralização dos sistemas de ensino, utilizando parâmetros de eficiência, eficácia, excelência e competitividade, oriundos da racionalidade econômica. A ênfase no planejamento e na avaliação para controle de resultados da escola, em toda sua multiplicidade, justificaria tal empreendimento. Alguns discursos docentes enunciam a concreticidade de tal fato em simples visita a secretaria de educação de seu município:

Professora1 - Na secretaria tem muita coisa mudando... agora a gente não vai ter mais coordenadora de creche, teremos uma gerente(risos). Na verdade não tem mais coordenações tudo agora lá é gerência. Gerência do Ensino Fundamental, Gerência da educação Infantil...

Esse processo de exaltação à descentralização está significado nas políticas oficiais como maior concessão de autonomia ao espaço escolar. Sobre a escola recai a grande responsabilidade de reconstruir um novo percurso para o ensino com vistas a atender às novas demandas sociais. Fairclough(2001, p.100), analista crítico do discurso, acredita as formas discursivas e as estruturas sociais se influenciam mutuamente, e por indicar que “os textos contêm traços e pistas de rotinas sociais complexas”. Para o autor, a Análise crítica do discurso objetiva “tornar visíveis às relações entre linguagem e outras práticas sociais, muitas vezes naturalizadas e opacas” e, portanto, não percebidas pelos indivíduos.

No entanto, a autonomia, sob os princípios da eficiência e eficácia, deve ser entendida a partir do contexto social. Conforme Martins (2006, p.30), a compreensão do processo de autonomia permite que avaliemos a distância e a tensão existentes entre lutas que consideramos autônomas e as instituições sociais que têm como função garantir a reprodução das relações de produção, pois “suas possibilidades e os limites para seu exercício são dados no

conjunto de fatores subjetivos”. Neste entendimento, a autonomia só pode ser definida, portanto, como relação e prática social.

Discursos acerca da descentralização e da autonomia, originárias na produção, permeiam todos os níveis da gestão educacional.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) assumiu a descentralização, como base da gestão educacional, sob a discursividade de aproximar os governos locais das necessidades reais da escola, a partir das regulações impostas pela agenda de financiamento da educação, promovidas por agências multilaterais.

O Plano Decenal e a Gerência Estratégica da Educação

Nessa conjuntura de reformas e de novo modelo de gestão, o Plano Decenal de Educação propõe a universalização da Educação Básica como prioridade, associada à valorização do magistério, desse nível de educação. Para o sucesso do Plano (1993), foi previsto de um novo padrão de gestão educacional por meio de um reordenamento que garantisse à escola a “importância estratégica” que lhe era devida. O fortalecimento da gestão e a ampliação da autonomia foram destacados como “direção prioritária” da política educacional.

Conforme o PDE (1993, p.23), os problemas relacionados à gestão em todos os níveis decisórios do sistema educacional impediam a continuidade e a integração estratégica das ações, e a descentralização se justificaria nos termos seguintes:

A centralização burocrática nas três instâncias de governo – federal, estadual e municipal – impediu o surgimento de uma escola com identidade e compromisso público de desempenho. Em decorrência, a instituição escolar caracterizou-se pela falta de autonomia didática e financeira e pela falta de participação da comunidade. Esses fatores constituem obstáculo para a construção e a execução de um projeto político-pedagógico elaborado a partir das necessidades básicas de aprendizagem dos seus alunos.

Esse discurso criticava, também, a falta de autonomia da escola e de participação da comunidade na “construção” e “execução” do projeto político-pedagógico. Nesse diagnóstico, fica excluída a formação e a valorização do magistério, como se estas, não fossem também, imprescindíveis à construção da identidade da escola. Um discurso docente bem atual, acerca

da construção do Projeto político-pedagógico vai, infelizmente, mostrar que os avanços não foram tão significativos:

P3: Olha a gente sabe que o p.p.p é importante para escola é porque as vezes a gente não se vê muito estimulada mesmo a fazer nada. Sei lá... bate um cansaço de ver que os anos se passam e a nossa profissão só tem sido desvalorizada... e você sabe, que pra gente projetar a própria vida é preciso que a gente esteja muito estimulada, imagine fazer isso com esse desrespeito que sofremos. Até uma piso rasteiro desse ainda não querem pagar a gente!

Embora o plano fizesse referência ao salário médio dos professores do antigo 1º grau, que não atingia os US\$ 200 mensais, àquela época, na atualidade, continua a não ultrapassar esse mesmo valor.

O PDE (1993, p. 38) ressaltava a necessidade de uma ampla redefinição das funções, competências e responsabilidades de cada nível da administração educacional, para “descentralizar” e possibilitar uma gestão articulada dos programas de educação fundamental.

Partindo do pressuposto de que a escola precisa se adequar às novas demandas sociais, a política educacional vai sendo redefinida. Surge a versão operacional do Plano Decenal (PDE, 1993a).

No referido documento, o então Ministro da Educação, Murilo Hingel afirmava que, “o Plano Decenal foi concebido e elaborado para ser um instrumento guia na luta pela recuperação da educação básica do país”, e conclamava a todos à edificação de um eficiente sistema de educação básica (PDE, 1993a, p.7). Esta versão concebe o projeto político-pedagógico como “medida imprescindível para implementação do Plano Decenal”. Textualmente ficava claro que toda escola precisava fazer o seu plano e definir metas e compromissos com a comunidade escolar.

Em síntese, o documento reafirmava que, até 2003, deveriam ser asseguradas a universalização da educação básica, a eliminação do analfabetismo e o domínio de conteúdos mínimos, por crianças, jovens e adultos, que atendessem às necessidades da vida contemporânea.

A discussão no campo da política educacional em torno da autonomia e descentralização dos estabelecimentos de ensino continua, na primeira década dos anos 2000, ressignificada/continuada nos programas do governo Lula. O discurso democrático mediado

pela descentralização e autonomia é, ainda, a batuta que rege as políticas educativas na contemporaneidade, mas é pela análise da natureza desses princípios democráticos em instituições concretas que podemos ter condição de avaliar se estes princípios postulados estão sendo respeitados. Se os princípios e valores que o sustentam se encarnam em instituições concretas.

O Projeto político-pedagógico na Legislação Educacional

A descentralização educacional, no Brasil, teve início com o Ato Adicional à Constituição do Império e foi assumindo configurações diferenciadas. Ao longo da história, a descentralização e a regulação da gestão educacional (federal, estadual e municipal) dissimulam o tradicional embate entre os setores público e privado.

A Constituição de 1988 (BRASIL, arts 1º e 18, 1988) define a República Federativa como união indissociável dos Estados, Municípios e do Distrito Federal formadores do Estado democrático, com prerrogativa de autonomia para promoverem a organização político-administrativa, de acordo com os princípios instituídos.

Ao atribuir competência à União, aos Estados e aos Municípios, para organizarem, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, a Carta Magna (BRASIL, 1988, art. 211, parágrafo 2º, art. 29), estabelece que “Os Municípios atuarão, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na educação infantil”. Estes, por sua vez, deverão reger-se por “lei orgânica, votada em dois turnos, com o interstício mínimo de dez dias e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará”.

Na conjuntura em que se desenvolvia o embate em torno da Constituinte (década de oitenta), diversos segmentos da sociedade civil formalizavam propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Dentre elas, destaca-se aquela elaborada pelo Professor Dermeval Saviani (1998, p.195). O Projeto Saviani, de concepção socialista, foi conduzido à Câmara Federal pelo Deputado Otávio Elísio (PSDB-MG), em dezembro de 1988, e transformou-se no Substitutivo Jorge Hage (relator), em 1990, de concepção social-democrata.

“Considerado ‘detalhista’, o projeto-substitutivo foi alterado por várias emendas, sendo aprovado na Câmara dos Deputados (maio de 1993), incorporando aspectos correspondentes a uma concepção conservadora de LDB” (SAVIANI 1998, p. 196).

No entanto, ao mesmo tempo em que na Câmara dos Deputados processava-se o embate em torno da gestão pública e privada da educação, no Senado surgia um projeto

alternativo apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, formulado “nos bastidores com o auxílio de técnicos ligados ao governo e à margem de qualquer discussão”. (SAVIANI 1998, p. 197).

O projeto do Senador transformou-se na Lei nº 9394/96, compatível com a política neoliberal levada a efeito nas reformas do Estado formuladas pelo Banco Mundial. O relatório 2002 desta agência (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 1) refere-se à Constituição brasileira de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, como “medidas associadas que formam a estrutura das políticas de educação do Brasil”.

Conforme o referido documento, a LDB “versa sobre papéis e responsabilidades dos diversos níveis de governo quanto à provisão de serviços da educação [...] Seguindo a nova LDB, foram estabelecidos padrões para o currículo escolar e para a qualificação dos professores”. As análises revelam que, os padrões, papéis e responsabilidades referidos, foram definidos pelos projetos Nordeste e Fundescola, anteriormente comentados, e regulados nas leis e normas posteriormente aprovadas. Um exemplo é a Lei n. 9.131 (BRASIL, 1995), que altera dispositivos da Lei 4.024/61, relativamente às atribuições deste Ministério da Educação. Esta Lei (idem, art. 6ª), estabelece como competência do Ministério exercer “as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino [...]”, contando para isso com a “colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem”.

Quando a Lei n. 9.394/96 estabelece a organização dos sistemas de ensino, institui como incumbência da União (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso VI) “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. A referida Lei (idem, art. 9º, inciso IV) define, também, como incumbência da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, “instituir as competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. Neste particular, o referido relatório do Banco Mundial (2002, p. 1) refere-se a “padrões” estabelecidos pela LDB, “para o currículo escolar e para a qualificação de professores”. Relata, também, que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) “ficou responsável pela criação e produção de estatísticas educacionais e pela avaliação dos alunos”.

A LDB (inciso I do art. 12), ao regular a organização dos estabelecimentos de ensino, prevê que estes, “respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, devem ter a

incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica", assim como, os professores devem "participar da elaboração" desta proposta e "elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo proposta pedagógica do estabelecimento de ensino" (1996, art.13 incisos I e II).

A regulação financeira estabelecida na LDB (art. 9º, inciso III), em termos de "provisão" para o desenvolvimento dos sistemas de ensino "e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória", é enaltecida no relatório do BM (2002, p 1-2) como "um mecanismo simples que liga recursos à matrícula". Segundo o documento referido, esse mecanismo, denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), "criou um poderoso incentivo para a melhoria qualitativa na provisão de serviços educacionais". Esse fundo foi ampliado e é atualmente conhecido como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - (FUNDEB) aprovado em 06 de dezembro de 2006, devido à elevação e à nova distribuição dos investimentos em educação.

No entanto, embora este relatório (2002, p. 9) confirme que os municípios gastaram 66% dos recursos do FUNDEF com salários dos professores, não faz referência ao salário médio recebido. Atesta apenas que "foram reduzidas as disparidades" e não apresenta o valor do salário em "termos reais"(grifo nosso). Indica, ainda, o êxito da redução do número de professores leigos através de formação aligeirada, pelos de módulos PROFORMAÇÃO), como, também, o aumento da razão entre o número de matrículas e o número de professores (salas mais cheias). Enquanto isso, Moura (2006, p. 38) destaca que, em 2005, o salário-base do/a professor/a polivalente do ensino fundamental, na maioria dos municípios paraibanos, era, aproximadamente, R\$ 260,00 (duzentos e sessenta reais), correspondentes a U\$S 100, independente da habilitação profissional (nível médio ou nível superior).

Por sua vez, as reformas educacionais, em curso, foram sendo reguladas na legislação. Saviani (1998)² considera a Lei n. 9.394/96 "minimalista", pela compatibilidade existente entre ela e o Estado mínimo, orientado para o atendimento ao projeto de reforma estrutural, à desregulamentação e à privatização.

As políticas de descentralização, apregoadas não só no Brasil, mas em toda América Latina, enquanto redefinem as funções do Estado e privatizam as relações sociais no interior do sistema público de ensino, tornam mais complexo o quadro de funcionamento das esferas públicas e privadas no âmbito da educação.

As propostas acabaram revelando duas perspectivas de política educacional: um

² Críticas apresentadas por Saviani et al in: a Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas, 1998.

projeto democrático e outro que expressava a política do capital financeiro internacional. Infelizmente os interesses imediatos do governo, majoritário no Congresso, acabaram desfigurando o projeto originário da sociedade, reduzindo-o a uma “carta de intenções”.

Os textos normativos e os documentos oficiais analisados, embora enfatizem a autonomia e a descentralização, foram produzidos por especialistas do Ministério da Educação, que centraliza e controla as decisões, conforme as diretrizes instituídas pelas agências de financiamento da educação.

Discursos de autonomia na atualidade: O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE 2008 e a Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010

Como foi discutido anteriormente, os processos são caracterizados por uma desobrigação do poder público aos problemas constituintes da prática pedagógica e, o que é posto como uma maior “conferência de autonomia aos estabelecimentos”, não passa de um engodo para enxugar os quadros profissionais em nome de um trabalho coletivo.

Na atualidade, os documentos legais continuam a enfatizar fortemente o discurso sobre autonomia, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (2008). É um documento de prestação de contas, especialmente do governo Lula sobre os feitos gestores dos últimos anos em favor da educação, como também um convite à sociedade civil a colaborar com os destinos educacionais do Brasil.

Segundo o Ministro da educação Fernando Haddad (2008, p.5) a concepção que norteia o PDE (2008):

(...) reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo.

No entendimento do ministro, autonomia é condição essencial e não pode estar condicionada à conveniência administrativa ou fiscal. Para ele “tem de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontra no ciclo educacional”. A autonomia é posta como corolário da educação dentro de uma visão sistêmica, compreendida como

processo de socialização e individuação (p.7).

Outro documento recente que constitui texto final de discussão da Conferência Nacional de Educação - CONAE que foi realizada em abril de 2010, traz como tema central: "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Tal documento enfatiza do discurso da autonomia em todos os níveis de ensino.

A palavra autonomia aparece quarenta e duas vezes no decorrer do documento, mas esse discurso parece estar atrelado à produtividade, eficácia e eficiência, competitividade e produtividade para "atender às novas exigências do campo do trabalho".

O documento final foi aprovado durante a Conferência em abril de 2010 com vistas a um novo PNE "como política de Estado" e aguarda atualmente, a aprovação do Senado. Sistema articulado - referenda o respeito ao pacto federativo que coloca como fundamental o respeito à autonomia já construída pelos sistemas de ensino. (p.25).

O documento final evidencia uma compreensão de Sistema Nacional de Educação como provedor da educação obrigatória, direito do indivíduo e dever do Estado e destaca como necessidade:

Projeto Pedagógico (educação básica) e Plano de Desenvolvimento Institucional (educação superior) construídos coletivamente e que contemplem os fins sociais e pedagógicos da instituição, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação, a pesquisa e a extensão.(p.32).

A gestão democrática, entendida como princípio da educação nacional, segundo documento "deve entrar em sintonia com as formas de participação da comunidade local e escolar". Assim, o projeto político-pedagógico é referendado como elemento decisivo "na formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social". Esse projeto deverá trazer como fundamento a autonomia como estratégia de um modelo de gestão democrática. (p.42) Temos uma voz docente que indica que ainda há muita centralização local na propositura de um currículo mais emancipador:

P4: Foi alguma coisa feita mais pelos técnicos e que deveria ser entregue na Secretaria de Educação./ Por isso que eu digo que não participei efetivamente/eu estive lá/ouvi algumas reuniões.../ mas

dizer assim, da minha palavra mesmo, assim como os demais educadores, não foi levada em consideração(sic), visto que o corpo técnico que elaborou./ É como se fosse o P.P.P dos técnicos.(risos)

Ainda no item 54 do mesmo documento, ao destacar o sistema nacional articulado de educação como modo consistente de conjugar forças em prol da educação, alerta que se deve considerar a promoção da elaboração do Projeto pedagógico (educação básica) e Plano de Desenvolvimento Institucional (educação superior) construídos coletivamente e que contemplem os fins sociais e pedagógicos da instituição, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação, a pesquisa e a extensão. (P.23).

Atualmente a questão do tempo para discutir coletivamente as questões da escola são evidenciados no discurso docente quando afirma:

P4:O trabalho é sempre tumultuado. Não dá pra gente se debruçar em um questão de cada vez. Tem sempre muito problema pra resolver”.

P:5Sei não... a gente tem que ter muito cuidado com o nosso fazer, porque corre tanto de um lado para o outro que daqui a pouco ninguém sabe quem é quem”(T2).

O documento recomenda por fim, que os próprios conceitos de autonomia, democratização, descentralização sejam “coletivamente debatidos” para que seja alcançada “maior legitimidade e concretude no cotidiano”.(P.27)

A autonomia também pode ser vislumbrada no sentido filosófico do sujeito se contrapor e perceber-se sobre ordens e funções que não respondem aos seus anseios, de se enxergar num processo constitutivo coletivo e não individual. Tal evento não indica superação de falsos consensos, dos ideais de mercado criados em torno da autonomia nos espaços educativos, mas indica a natureza de possibilidades de contestação individual de sujeitos que se projetam numa prática e se percebem cerceados por limites que impedem a autonomia almejada.

Diante disso, não se pode deixar de apontar a importância dos processos de formação docente para aprofundamento das perspectivas de visualização da autonomia como

movimento de luta e contraposição às leis de mercado e as teorias circulantes em torno de um profissional mais “reflexivo”.

A gestão democrática aparece como condição importante de possibilidade dos sujeitos terem acesso à educação de qualidade como direito universal. A construção do Projeto político pedagógico no texto da CONAE é um mecanismo de participação para configurar um processo de gestão democrática e com isso contribui para “a formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social”(p.59). Dentro desse projeto construído nas instituições haverá, na perspectiva do documento, possibilidades de consolidação dos fundamentos de autonomia, a qualidade social, a gestão democrática participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo.

A preocupação atualmente em torno das diretrizes propostas pela sociedade civil no documento final da CONAE 2010 é de que não sejam repetidos os mesmos equívocos do último Plano (PNE - 2001) que deixa, ao que parece, muitas lacunas e objetivos não cumpridos.

Para Mozart Ramos (2010), presidente-executivo do movimento Todos pela Educação, é importante ter um pouco mais de foco nos eixos temáticos que organizam a CONAE. Considera importante não chegarmos à versão final com 295 metas como no atual Plano. Para ele, nem temos indicadores para quantificar tudo isso. É fundamental, nesse sentido, “sair com um espectro amplo de discussão, mas foco em algumas metas para acompanhamento da sociedade civil”.

Esse mecanismo de acompanhamento e avaliação do novo Plano seria um diferencial importante na propositura política educacional brasileira em que muitos documentos são lançados em “comícios” com fogos de artifício e perdem sua força na prática educativa.

O documento final da CONAE serve de principal diretriz para a construção do PNE, mas é preciso lembrar que as deliberações precisam ser aprovadas, pelo Congresso Nacional para constar no Plano. Mesmo que todas as prioridades sejam aprovadas o financiamento terá que ser compatível uma vez que o setor educacional precisa de um acréscimo anual de pelo menos R\$29 bilhões. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) defendem uma elevação do PIB (Produto Interno Bruto) de 10% percentual que foi vetado no governo FHC, e continuou no governo Lula.

Atualmente o PNE 2011-2020 ainda não foi aprovado e há campanhas da sociedade civil pelos 10% do PIB para a educação. As abordagens acerca das políticas parecem indicar que o projeto político-pedagógico como instrumento de construção de autonomia nos discursos “político” da política educacional brasileira foi, e continua discursivamente

aparecendo, como meio estratégico de realizar o compromisso moral da escola, através do seu quadro funcional.

Considerações finais

As análises desenvolvidas no percurso de pesquisa teórico-empírica nos permitem relacionar os princípios políticos e filosóficos das reformas educacionais em nível macro e micro ao ideário neoliberal e ao positivismo, que distanciam a educação da realidade social.

Na tentativa de compreender a educação numa abordagem contra-hegemônica, recorreremos ao discurso acadêmico que identifica o projeto político-pedagógico como mediação de uma prática discursiva, articulada ao processo de transformação.

O projeto regulado, conforme referência anterior, também não se realiza na escola investigada. No entanto, a regulação que incide sobre ele desqualifica o trabalho docente e transforma a escola e seus professores em escravos do tempo do capital.

O discurso político documental traz o que Fairclough (2001, p.129) entende como aparente democratização do discurso, pois envolve “a redução de marcadores explícitos de assimetria de poder entre as pessoas com poder institucional desigual”, como é o caso dos professores. Isso costuma ser evidente numa diversidade de domínios institucionais. A autonomia está muito bem demarcada no texto das políticas educacionais, mesmo que de forma ambivalente: autonomia como direito do docente e também dever na construção do PPP.

Fairclough (2001, p.152) compreende que a interdiscursividade é basicamente a forma como um tipo de discurso vai sendo constituído por meio de combinação de elementos de ordens do discurso. O discurso docente também apresentou ambivalências na questão da participação da construção do projeto: as professoras têm e não têm autonomia, e isso surge nos questionamentos que fazem ao longo de suas falas.

Algumas tendências de mudança de ordens de discurso apontadas por Fairclough (2001, p.247), como a comodificação, foram verificadas tanto na voz docente como no discurso das políticas educacionais. “Em termos de ordens de discurso, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discursos societária por tipos de discursos associados à produção de mercadoria” (p. 255).

A gestão democrática (descentralizada e autônoma), a competência, a

habilidade e a comunidade são marcas dos discursos, mas o discurso comodificado costuma ser contraditório, como sugeriu algumas vozes docentes. Ao mesmo tempo em que exteriorizavam o projeto como algo de “dentro para fora”, indicavam que sem ele ficariam como “uma nave sem direção”. Nos documentos como PNE (2001) e LDB (1996) as professoras são colocadas como sujeitos ativos e capazes de pensar a escola, mas historicamente são ignoradas na formulação de políticas de sua própria formação.

Assim, embora a escola seja desafiada a oferecer respostas e condições às novas exigências da reestruturação produtiva “global”, compreendemos que a sua ação se inscreve num local com temporalidades culturais diferenciadas, conforme as subjetividades envolvidas no seu cotidiano. Sem dúvida, o tempo do capital invade o tempo do trabalho e investe na transformação da escola pública numa “organização” movida pelos princípios administrativos da gerência empresarial.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. _____ . Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação Para Todos, Brasília, MEC. (primeira versão para debate) 1993.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília: MEC. (versão acrescida) 1993a.
- _____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1995. Disponível em URL: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9131.htm>
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Fundo de Fortalecimento da Escola _ Fundescola. Brasília: MEC _ BIRD, julho de 1997.
- _____. Ministério da Educação. Parâmetros em Ação. Manual de orientações: Secretaria de Educação – Brasília: SEF, 2000.
- _____. Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001
- _____. Ministério da Educação. FUNDESCOLA: O programa. PDE e PDDE. Disponível em: <http://www.fundescola.org.br>. Acesso em: fevereiro de 2008.

_____. Ministério da Educação. O que é o Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 31 jan. 2008.

_____. Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm. Acesso em: 19 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação - CONAE. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final. Secretaria Executiva e Adjunta. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/> acesso junho de 2010.

CHAUI, Marilena. A universidade Operacional. Folha online 9/05/1999. Caderno Mais! Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em julho 2006.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**; trad: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coordenação de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, Jan./Jun. 1998, vol.24, no.1, p.37-69.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra.1996.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto político-pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para todos**. Brasília, 1994.

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: Uma discussão da literatura. **Educ. Soc.** Campinas, v. 22, n. 77, 2001.

MIRANDA FILHO, Nildo Leite. **Planejamento estratégico para pequenas e médias empresas**. Artigo. Portugal: Universidade Internacional de Lisboa, 2008.

MOURA, Arlete Pereira. **Qualidade total e qualidade social: impactos para um novo ensino fundamental**. UFRN, Natal: 2001.

_____, Desregulagens nas políticas do conhecimento oficial. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Orgs), **Políticas educacionais e (re)significações do currículo**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão mediada pela ideia. In FERREIRA, Naura S. C.(org). **Supervisão Educacional para Escola de Qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 1999.