

Aspectos de uma não leitura: Projetos Político-Pedagógicos e democracia

Non-reading aspects: political-pedagogical projects and democracy

Aspectos de una no lectura: Proyectos Político-Pedagógicos y democracia

Márcio Antônio Gatti*

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Matheus Henrique de Almeida**

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar discursivamente as recusas e/ou resistências para a liberação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) durante a coleta de dados que compuseram o corpus de nossa pesquisa em torno do termo “democracia” nos PPP de escolas da rede estadual situadas no município de Sorocaba – SP. Para tanto, baseia-se na noção de fórmula proposta por Krieg-Planque (2010), cujos trabalhos se enquadram na Análise do Discurso de orientação francesa. As análises demonstram que as recusas e/ou resistências são índices do caráter polêmico em torno do termo “democracia” e de seu termo correlato “gestão democrática”. Indicam também que a comunidade escolar é negligenciada no processo de difusão do PPP, de modo que o documento tenha como destinatário apenas os órgãos burocráticos superiores. Conclui-se que a negociação do termo “democracia” afeta diretamente o funcionamento da gestão democrática e do PPP, colocando em discussão a finalidade destes.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Democracia. Fórmula discursiva. Gêneros do discurso.

ABSTRACT

The objective of this study is to discursively analyze the rejections and/or resistances to the releasing of Political-Pedagogical Projects (PPP) of state schools in the city of Sorocaba, São Paulo. These documents have been analyzed during the data collecting that composed our research about the term “democracy”. In order to reach our goal, the article is based on the notion of formula proposed by Krieg-Planque (2010), which works fit in French Discourse Analysis orientation. The analyses demonstrate that the rejections and/or resistances are signs of the controversial nature of the term “democracy” and its correlative “democratic management”. They also indicate that the school community is neglected in the propagation process of PPP, in a way that the document is only destined to superior bureaucratic bodies. The conclusion is that the negotiation of the term “democracy” affects directly the PPP and the management function, putting their purpose in discussion.

Keywords: Political-Pedagogical Project. Democracy. Discursive formula. Discourse genres.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar discursivamente los rechazos y/o resistencias para la liberación de los Proyectos Político-Pedagógicos (PPP), durante la colecta de datos que compusieron el *corpus* de nuestra investigación en torno al término “democracia” en los PPP de escuelas de la red estadual situadas en el municipio de Sorocaba – SP. Para esto, se basan en la noción de fórmula propuesta por Krieg-Planque (2010), cuyos trabajos se enmarcan en el Discurso de Orientación Francés. Los análisis demuestran que las resistencias son índices del carácter polémico entorno al término “democracia” y de su correlato “gestión democrática”. Indican también que la comunidad escolar es descuidada en el proceso de difusión del PPP, de modo que el documento tiene como destinatario solo organismos burocráticos superiores. Se concluye que la negociación del término “democracia” afecta directamente el funcionamiento de la gestión democrática y del PPP, poniendo en discusión sus finalidades.

Palabras-clave: Proyectos Político Pedagógicos. Democracia. Formula Discursiva. Géneros Discursivos.

Introdução

“Com efeito, na oratória política do nosso tempo, que em sua quase totalidade pode ser descrita, nas palavras do grande Leviatã de Thomas Hobbes, como “discurso insignificante”, o termo “democracia” tem como significado esse modelo-padrão de Estado; e isso significa um Estado constitucional, que oferece a garantia do império da lei e de vários direitos e liberdades civis e políticas e é governado por autoridades, que devem necessariamente incluir assembleias representativas, eleitas por sufrágio universal e por majorias numéricas entre todos os cidadãos, em eleições realizadas a intervalos regulares entre candidatos e/ou organizações que competem entre si. Os historiadores e os cientistas políticos podem recordar-nos, e com razão, de que esse não é o significado original de democracia e de que com certeza não é o único”.(Eric Hobsbawm).

O que é democracia? A julgar pela epígrafe, a pergunta adequada seria: quais são as democracias do nosso tempo? O termo “democracia” é um significante, cujo conteúdo semântico é plural e conflituoso, que reflete a diversidade de modelos de organização social. Conforme o tempo passa, o modelo democrático de convivência se modifica, de maneira tal que o termo “democracia”, de forma isolada, perde o seu sentido se não for acompanhado de adjetivos. “Democracia” é um substantivo que não consegue dar nome a coisa, a não ser que seja auxiliado por adjetivos que pelo menos indiquem o estado da coisa. Assim como milhares de sujeitos dividem o mesmo nome e são diferenciados pelo que são, muitos modelos políticos dividem o nome “democracia”, mas são diferenciados pelo que são na realidade.

E o que são é traduzido na forma de adjetivos: democracia “liberal”, democracia “elitista”, democracia “participativa”, democracia “comunitarista”, democracia “moderna”, democracia “direta”, democracia “indireta”, entre outras democracias. Democracia é algo que se supera a cada tempo da história e continua ganhando o mesmo nome, e por isso, a história está cheia de democracias.

A pesquisa, a partir da qual este artigo discorrerá sobre um fato específico, é caracterizada como uma pesquisa de tipo documental, tendo como objeto de pesquisa os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de quatro escolas estaduais do município de Sorocaba-SP. Tendo como plano de fundo as conturbações políticas dos últimos anos no Brasil envolvendo a democracia e levando-se em consideração a natureza instável e condicionada do PPP, isto é, o fato de ser um documento em estado constante de alteração em relação aos conflitos da realidade concreta da escola e os condicionantes externos a ela, o problema de pesquisa se resume na tentativa de mapear o conceito de democracia nos PPP das quatro escolas escolhidas por meio de uma análise discursiva pautada na noção de fórmula defendida por Krieg-Planque (2010).

Neste artigo, será apresentada uma análise discursiva de um fato específico ocorrido durante a coleta de dados para a pesquisa em questão. Algumas escolas apresentaram recusa ou resistência em liberar seus PPP para leitura, o que contribuiu para a confirmação de que o termo “democracia” é uma fórmula discursiva.

Projeto Político-Pedagógico

Segundo a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no art. 12, inciso I, “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Veiga (2011, p.12), ao analisar este preceito legal, afirma que sua sustentação está “[...] na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa”.

A intencionalidade educativa de uma escola é fruto de um processo participativo de decisões, cujo resultado é a materialização dos objetivos educacionais na forma de um planejamento (projeto) peculiar à escola (pedagógico). A literatura da área da gestão escolar frequentemente chama esse documento de Projeto Político-Pedagógico, ou pela sigla PPP. Segundo Lima (2015a, p. 20), “[...] as políticas atuais são centralizadoras, os documentos oficiais atuais falam em proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, eliminando o termo político, enviesando assim o debate”. Diante disso, convém ressaltar algumas definições dos conceitos de projeto, político e pedagógico. Acerca do conceito de projeto, Lima afirma que este

[...] é sempre a configuração de um plano, um percurso que a gente pretende enveredar para se alcançar um determinado objetivo. A partir desse entendimento, construímos um projeto quando temos uma demanda para tal, quando temos um problema. Todo problema é oriundo de determinada demanda. (LIMA, 2015a, p. 20 – grifos no original).

Isto significa que todo e qualquer projeto deve levar em consideração os problemas que a realidade escolar apresenta. Para Veiga (2011), o projeto deve ser, ao mesmo tempo, produto e resposta em relação à realidade escolar. Segundo Veiga (2011, p.11), o projeto deve “nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem” e deve “conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica”. Um projeto pedagógico tem como ponto de origem à realidade, da qual se originam, também, os problemas. Segundo Dermeval Saviani,

A essência do problema é a necessidade [...]. Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas. (SAVIANI, 1980, p. 21).

Uma vez que os problemas são traduzidos como uma dificuldade que precisa ser superada, e que estas dificuldades emanam da realidade concreta, cujos aspectos são sempre políticos, sociais, econômicos e culturais, pode-se inferir que o projeto pedagógico, sendo produto e resposta à realidade, é inerentemente político. Quando os documentos oficiais eliminam o termo político, a própria ideia de projeto perde o seu sentido, pois, partindo do [...] “pressuposto de que todo projeto envolve aspectos *políticos, sociais e econômicos*, envolvendo questões que nos fundamentam ou que deveriam nos fundamentar para entender e atender determinado problema” (LIMA, 2015a, p. 20-21 – grifos no original), um projeto somente existe em função de uma realidade que envolve a política e seus aspectos sociais e econômicos. Se um projeto não leva em consideração os problemas dessa ordem, que afetam a realidade do ser humano e que exigem dele uma resposta, que ele desconhece e precisa conhecer, ao modo de Saviani (1980), tal projeto não visa resolver problemas, mas apenas sanar questões nada problemáticas e, por isso, nada significativas para a comunidade escolar. Segundo Lima, este projeto político é pedagógico porque:

Ele se encontra num âmbito pedagógico, que é o da atuação da escola. Mas onde? Especificamente naquilo que diz respeito à educação formal. Então, nesse sentido, o projeto é sempre um plano, que não é ingênuo, nunca é neutro; por isso, ele é um

plano político que deve levar em consideração a contextualização em que vivemos. Ele é pedagógico porque é um espaço de atuação de professores, alunos, pais de alunos, diretores, ou seja, da comunidade escolar naquele dado momento, naquele espaço. (LIMA, 2015a, p. 21).

Desta forma, o Projeto Político-Pedagógico é o documento referencial que traça um caminho (projeto) que torna possível resolver os problemas da realidade concreta (político) que surgem no contexto da escola (pedagógico). No que concerne a viabilização do PPP, autores como Lima (2015b), Aranda e Belmiro (2015), Cavagnari (2011), Veiga (2011), Paro (2008) e Raimann (2015) afirmam que há, pelo menos, três importantes pressupostos: participação coletiva, autonomia e gestão democrática. Estes estão intrinsecamente relacionados à elaboração e execução do PPP. Segundo Lima, o Projeto Político-Pedagógico é “vivenciado como resultado do exercício participativo, do qual a escola reúne condições para refletir e transformar a sua realidade, obtendo autonomia e legitimando a gestão colegiada, ponto central da gestão democrática” (LIMA, 2015b, p. 99).

A participação coletiva é o que possibilita a conscientização dos problemas da realidade concreta, assim como a reflexão e o planejamento de metas que visam transformar, superar e transpor essas dificuldades. Segundo Aranda e Belmiro (2015), em determinadas ocasiões, o PPP é concebido apenas como um instrumento para reformas educacionais, e não para transformações educacionais, isto é, mantém-se os objetivos e se reformam os meios para alcançá-los. O problema reside no fato de que os objetivos educacionais atuais não são caracterizados como uma resposta capaz de transpor impasses político-sociais; antes, são paliativos. A realidade escolar atual exige uma mudança de objetivos e não apenas de modelos. Para que haja uma mudança de objetivos (finalidades) é necessário haver uma mudança de valores (princípios). Lima (2015b, p. 99) diz que o “Projeto Político Pedagógico expressa em seu contexto os valores, convicções e práticas educativas da escola”. Sendo assim, a participação coletiva é o que permite estabelecer princípios e valores, por meio dos quais a escola tomará determinadas ações em razão de determinados objetivos. Segundo o autor,

O PPP pressupõe a participação coletiva, isto é, a congregação de distintos segmentos da sociedade representando os seus interesses: diretores, professores, pais, alunos, funcionários e demais representantes da comunidade. Portanto, o protagonismo do PPP se importa com as mudanças político-sociais, requerendo uma nova transformação do quadro educacional anterior, não somente no sentido tipológico, mas no processo aberto de reconstituição das leituras dos sujeitos históricos e dos interesses arrolados, tendo em vista que a teoria social do capital ainda é a diretriz central das políticas públicas da educação e, portanto, das orientações escolares. (LIMA, 2015b, p. 95-96).

As escolas brasileiras estão submetidas ao sistema nacional de educação, o que resulta na submissão às diretrizes impostas pela legislação e a um núcleo básico de currículo (CAVAGNARI, 2011). Como a escola está dentro de uma relação sistêmica, não se ausentando do contexto macro, a autonomia da escola é relativa, no sentido de que ela está relacionada com os segmentos exteriores à escola. Convém explicar que a escola, apesar de estar submetida às diretrizes, ela também possui a capacidade de agir livremente. Ou seja, a escola é uma instituição que, ao mesmo tempo, não é inteiramente independente nem dependente. Por um lado, a escola deve cumprir as diretrizes colocadas pela legislação, mas não deve se reduzir a isto. Por outro lado, a escola deve ter uma dimensão criativa, mas não isolada do contexto macro.

Assim como Lima (2015b), Cavagnari (2011) entende que a autonomia não é algo dado, mas que se conquista. Porém, não é algo que se conquista sozinho, pois “a autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se determina numa relação de interação social” (VEIGA, 2011,

p. 15). Desta forma, a autonomia é conquistada por meio da participação coletiva, o que evidencia o caráter interacional do processo de elaboração e execução do PPP.

Todavia, a participação coletiva não é a autonomia em si. Pelo contrário, é o que possibilita conquistar a autonomia. E o elemento fundamental para a conquista da autonomia é a competência, que por uma dicotomia, é entendida como competência técnica e política. Técnica no sentido da organização e sistematização de saberes, juntamente com os métodos para a socialização daqueles. E política no sentido do “compromisso profissional dos educadores, na clara intenção de assumir a tarefa educativa da escola em sua função social básica: a de ensinar e ensinar bem a todos” (CAVAGNARI, 2011, p. 98).

Ou seja, a participação coletiva com competência pode gerar uma autonomia eficaz, que funciona. Nesse sentido, a autonomia não é apenas um produto da abertura democrática para a participação de todos no processo de elaboração e execução do PPP, mas é também a execução da técnica, para que os objetivos do PPP, que devem visar o bem comum, sejam alcançados. Não basta existir a possibilidade de atuação, é necessária a capacidade técnica para isto. Sobre essa questão, Ferraz afirma que,

Democratizar as instituições não significa transformá-las em redutos políticos, a começar pelas eleições para os cargos de direção, de pessoas do agrado de cada categoria de empregados que as compõem, sem atentar para a necessidade de observar os princípios técnicos e científicos, exigida do ocupante eleito para o cargo. Democracia não é também a popularidade triunfar sobre a competência, nem constitui fim em si mesma; ela é um instrumento através do qual a sociedade realiza o bem comum. (FERRAZ, 1994, p. 81).

A “gestão democrática” é um termo muito utilizado nos documentos oficiais, porém as pesquisas na área da gestão têm revelado que a prática é contraditória. Há também a diversidade de significados atribuídos ao termo “gestão democrática”, o qual tem se cristalizado nos discursos da esfera escolar, por meio dos dispositivos de comunicação dessas esferas de atividade (documentos legais, literatura científica, manuais do gestor etc.). Ou seja, não há consenso acerca da prática nem mesmo do conceito, pois “a direção coletiva que se quer dar é muito complexa, esbarra em conceitos e práticas, que deixam de ser consensuais e tornam-se conflituais” (LIMA, 2015a, p. 22).

A noção de gestão democrática a ser utilizada neste artigo pauta-se especialmente nas noções fornecidas por Paro (2008). A gestão democrática envolve uma visão sobre a comunidade escolar, uma visão sobre a ação da comunidade escolar e uma visão acerca da democracia.

Segundo Paro, “quando falamos em ‘gestão democrática da escola’, a comunidade precisa ser encarada como participante. Ela não pode ser vista como uma massa externa a escola, como um corpo estranho que deve ser enxertado” (PARO, 2008, p. 15-16). Neste sentido, a comunidade precisa ser vista como integrante da escola, cujo potencial não se resume em solicitar, mas em participar.

Diante disso, a ação da comunidade escolar precisa ser posta em relevo durante todo o processo, desde a concepção até a execução do Projeto Político-Pedagógico. Paro afirma que “a participação da comunidade não pode visar acima de tudo a participação na execução. A participação deve ter como objetivo a participação da comunidade nas decisões” (2008, p. 16). Convém destacar que a participação não é uma tarefa exclusiva por parte da comunidade, mas é uma tarefa que, para ser o mais eficiente possível, depende da participação da comunidade, além da participação dos professores, orientadores e gestores.

A visão de ação da comunidade escolar está atrelada à visão de democracia que a escola tem. A ação da comunidade nos processos de decisão e de execução sugere uma democracia que não é concedida, mas sim construída pelos sujeitos que compõem a escola.

Tanto Paro (2008) quanto Raimann (2015) afirmam que a democracia tem sido entendida como algo que se concede às pessoas, gerando uma falsa sensação de democracia, pois o poder continua centralizado no professor, no gestor ou no coordenador. Raimann diz que a “[...] democracia é construção coletiva, em que embates são travados e perdas e ganhos acontecem” (RAIMANN, 2015, p. 59). E Paro salienta que se deve atentar, “[...] quando a democracia depender de pessoas que estejam na direção [...]”. A democracia precisa se fazer presente a despeito da concessão de alguém” (PARO, 2008, p. 18-19).

Sendo assim, a gestão democrática é caracterizada pela consciência da comunidade escolar de sua natureza participativa e decisória, sendo-lhe garantida o direito de vez, voz e voto, a despeito do desejo de concessão por parte da direção.

Às voltas com a democracia: aspectos discursivos de uma “não-leitura”

Neste artigo, como já afirmado, analisamos discursivamente um fato específico ocorrido na coleta dos dados que compuseram o corpus de nossa pesquisa em torno do termo “democracia” nos PPP de escolas da rede estadual situadas na cidade de Sorocaba – SP. Trata-se das recusas ou das resistências por parte de algumas escolas em liberar os seus PPP para leitura. Tal fato fez com que a nossa hipótese inicial de pesquisa fosse ganhando corpo: na busca pelos sentidos da palavra “democracia” e seus correlatos (“gestão democrática”, por exemplo), passamos a considerar a hipótese de que se trata, na verdade, de uma fórmula discursiva.

A noção de fórmula é “[...] um conjunto de formulações que, pelo fato de serem empregadas em um momento e em um espaço público dados, cristalizam questões políticas e sociais que essas expressões contribuem, ao mesmo tempo, para construir” (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 9). Ou ainda, “[...] uma unidade que significa alguma coisa para todos, ao mesmo tempo que se torna objeto de polêmicas” (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 52). Em outras palavras da autora, é quando uma palavra “se dilui numa polissemia generalizada sem, no entanto, explodir em homônimos. É de fato em torno de um mesmo signo que o debate se dá” (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 26).

O termo “democracia”, assim como seus correlatos, reúne as características típicas de uma fórmula que, segundo Krieg-Planque (2010), são: a) um caráter cristalizado; b) um caráter discursivo; c) um caráter de referente social; d) um caráter polêmico.

Em boa parte dos casos, uma fórmula é composta por uma expressão (uma unidade lexical complexa (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 62), o que justifica a cristalização como característica. Expressões formulaicas como “direitos humanos” e “inclusão social” apresentam-se na cena pública de modo fixo, não sendo possível, com pena de perda de seu estatuto de fórmula, a alteração de seus componentes, a não ser que esses componentes componham correlatos da própria fórmula. É caso da palavra “inclusão”, que muitas vezes substituí no debate público a fórmula “inclusão social”. A fórmula “democracia”, no entanto, é um caso em que a cristalização é “tautológica” (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 62), já que se trata de uma palavra e a cristalização é óbvia.

Adentrando, porém, no campo específico da educação, no qual este artigo e também nossa pesquisa pretendem centrar seus esforços, evidencia-se uma expressão correlata ao termo “democracia”. Como pretendemos ter demonstrado na seção anterior, o principal documento norteador das práticas de gestão e pedagógicas de uma escola, o PPP, está impregnado pela expressão “gestão democrática”. Provavelmente impulsionada pelos estudos em torno da gestão educacional e escolar, a expressão tem “cadeira cativa” nesses documentos. Arriscamo-nos a dizer que ela é a “irmã” pedagógica da fórmula “democracia”. Esta expressão mostra mais claramente o aspecto cristalizado da fórmula: os

dois vocábulos estão sempre juntos. Pode-se até recorrer a eles separados, mas ao fazer isso o modo de funcionamento formulaico se perde.

O aspecto discursivo de uma fórmula se dá devido aos usos da palavra nos mais variados dispositivos de comunicação (jornais, revistas, telejornais, documentários etc.). Porém, deve-se atentar sobre os motivos que fazem com que a palavra esteja nos discursos. Quando se trata de uma situação trivial, como um lançamento de um filme ou livro, é comum que o termo empregado se generalize. Por exemplo, após o lançamento do filme *Tropa de Elite*, a sigla BOPE se manifestou nos mais variados dispositivos de comunicação, porém, o termo em si não exige daquele que o emprega uma posição. É uma palavra comum, que em determinado momento está sendo usada em função de um acontecimento. O mesmo aconteceria no caso de um desastre natural, como, por exemplo, a disseminação da palavra *Katrina* nos noticiários internacionais e nacionais em agosto de 2005 em virtude do furacão no sul dos Estados Unidos. Sendo assim, o simples fato de uma palavra ter um aspecto discursivo não faz dela uma fórmula, a não ser que a palavra exija uma posição.

Esta posição exigida pela palavra é o que a caracteriza como um referente social, no sentido de ser uma passagem obrigatória. Em um dado momento, todas as pessoas precisam se posicionar em relação a um termo e, para que isso seja possível, esse termo deve ser conhecido de todos. É por isso que uma fórmula deve ter um caráter discursivo também. Por exemplo, no ano de 2016, palavras como “democracia”, “direita”, “esquerda”, “capitalismo”, “socialismo”, “comunismo”, entre outras, foram palavras que exigiam das pessoas uma posição e que se disseminavam nos mais variados meios de comunicação. Ao levantar algumas reportagens políticas do ano de 2016, um sujeito terá que se posicionar em relação a termos como “direita” e “esquerda”. Ou ainda, no caso da pesquisa em questão, ao analisar um PPP de uma escola, inevitavelmente será necessário se posicionar em relação ao termo “gestão democrática”.

Todavia, esses posicionamentos não são unilaterais, singulares. Eles se diversificam, dando à fórmula um caráter polêmico. Segundo Krieg-Planque,

A fórmula é portadora de questões sociopolíticas. Entendemos com isso que ela põe em jogo algo de grave. “Grave” não necessariamente num sentido dramático, mas no sentido de que ela põe em jogo a existência das pessoas: a fórmula põe em jogo os modos de vida, os recursos materiais, a natureza e as decisões do regime político do qual os indivíduos dependem, seus direitos, seus deveres, as relações de igualdade ou de desigualdades entre cidadãos, a solidariedade entre humanos, a ideia que as pessoas fazem da nação de que se sentem membros [...]. As fórmulas participam do peso da história, esse peso que lastreia os destinos individuais. É porque constitui um problema, porque põe em jogo a existência das pessoas, porque é portadora de um valor de descrição dos fatos políticos e sociais, que a fórmula é objeto de polêmicas. (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 100).

Tendo em vista todas essas propriedades e o fato da recusa e/ou resistência na liberação dos materiais para pesquisa, nos parece que, em especial sobre o caráter polêmico da fórmula, os termos “democracia” e “gestão democrática” passam a fazer sentido enquanto fórmula. Na medida em que um PPP, teoricamente, se faz de modo participativo e se direciona tanto à comunidade quanto aos órgãos superiores à escola, questiona-se obviamente sobre os polêmicos significados de “democracia” e “gestão democrática” que nortearam e norteiam a elaboração e a difusão dos PPP que fomos impedidos de ler e ou cuja leitura sofreu algum tipo de resistência.

Na pesquisa da qual deriva este artigo, inicialmente, decidiu-se por uma amostragem de cinco PPP de escolas estaduais das cinco zonas de Sorocaba: zona norte, sul, leste, oeste e central. Foram visitadas

onze escolas ao todo nas cinco regiões, dentre as quais, três impediram o acesso ao material solicitado. As demais liberaram a leitura dos PPP, embora convenha ressaltar que todas as escolas, de modo geral, solicitaram uma carta de apresentação assinada pelo orientador e um plano de trabalho. Sem uma identificação formal, avaliamos, que ninguém pode ler ou analisar o PPP dessas escolas.

Das três escolas que criaram dificuldades para a leitura dos documentos, duas argumentaram que havia muitos estagiários trabalhando e que seria difícil dar a atenção devida sobre o documento, não liberando o acesso aos PPP. A outra escola apresentou ainda maior resistência, mesmo antes de tomar conhecimento dos objetivos da pesquisa. Durante a visita, a própria funcionária da secretaria, sendo aluna de licenciatura, interveio e argumentou com a direção sobre a importância da pesquisa para a escola, independente dos objetivos. Após isso, foi liberada a visita e houve uma conversa breve com a direção.

Durante esta conversa, a direção sempre manteve uma posição de ataque, demonstrando grande receio em relação à pesquisa. Em alguns momentos, a direção argumentou que, ao ser analisado o PPP, a pesquisa poderia descontextualizar os parágrafos e fazer acusações contra a escola. Também houve a indagação, de modo ríspido e com expressão corporal violenta (soco sobre a mesa), sobre o que viria a ser democracia. Foi explicado que existem vários conceitos sobre democracia e que a existência dessa diversidade de conceitos era o que justificava a pesquisa, com a finalidade de entender e mapear esses significados. Ao fim da conversa, foi questionado se haveria a possibilidade de analisar o documento. Porém, a direção respondeu que seria necessário que a escola, primeiramente, entrasse em contato com a Diretoria de Ensino para averiguar se haveria autorização para ler o PPP e que, depois, a escola entraria em contato, o que até o momento de escrita deste artigo não aconteceu.

Como já indicamos, nos parece que a recusa em liberar os documentos para a pesquisa pode ser interpretada como um índice do caráter polêmico da fórmula “democracia”. Como não tivemos acesso aos documentos, podemos, obviamente, apenas fazer suposições sobre seu conteúdo, mas a julgar pelos demais PPP lidos, também nesses que não pudemos ler, provavelmente a palavra “democracia” e suas variantes devem figurar. Mas, no caso emblemático da recusa mais violenta, pode-se observar que não há nenhuma propensão ao diálogo e à participação da comunidade externa na escola, o que, de certo modo já nos indica que sentidos de democracia estiveram em jogo no momento da visita.

Nesse mesmo caminho, podemos invocar o conceito de gênero discursivo. Em geral, este conceito (bastante polissêmico, aliás¹), especialmente nos estudos do discurso, recobre um dispositivo de comunicação presente em e determinada por uma conjuntura específica. Importa dizer que na maioria das formulações e definições do conceito de gênero do discurso, a figura do outro é de extrema relevância. Visto que se trata da materialização da linguagem, supõe-se obviamente a figura de um leitor, de um ouvinte².

Os gêneros do discurso ocupam também em Maingueneau (2004; 2015) uma posição central no interior daquilo que ele designa como “cenas de enunciação”. Para o autor, as cenas genéricas, que interagem com a cenografia e a cena englobante³, “funcionam como normas que suscitam expectativas”

¹ Ver a propósito da multiplicidade de definições o vocábulo “gênero de discurso” no Dicionário de Análise do Discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 249)

² Que para Bakhtin são extremamente ativos: “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

³ A cena de enunciação é, na verdade, um conjunto de três cenas nas quais o discurso, ao ser verbalizado, mostra-se: a cena englobante, correlata dos tipos de discurso (publicitário, escolar, médico...), a genérica, dos gêneros do discurso (resumo, ensaio, receita...) e a cenografia que é o modo como o próprio discurso se apresenta. Para um aprofundamento, ver Maingueneau (2004; 2015).

(MAINGUENEAU, 2015, p. 120) que derivam de questões próprias dos gêneros do discurso, dentre as quais, para nossos objetivos, destacam-se que: a um gênero se associam uma ou mais finalidades e papéis para os parceiros.

Primeiramente, há de se perguntar sobre quem seriam os parceiros do gênero PPP. Ora, se dissemos na primeira seção que ele deveria ser resultado de participação coletiva, que se trata de um documento que visa resolver problemas reais, parece-nos óbvio que um dos parceiros dessa enunciação deva ser a própria comunidade escolar que contribuiu para a efetivação desse documento. Outro parceiro, pelo fato de a escola estar subordinada a um sistema de ensino, são os órgãos burocráticos superiores, como setores da Diretoria Regional de Ensino e da Secretaria Estadual de Educação. Se pensamos numa dicotomia leitor X escritor, podemos afirmar que se trata de um texto produzido pela gestão escolar democrática de uma escola, da qual participaria a equipe gestora, corpo docente, alunos, funcionários e demais membros da comunidade escolar, dirigido primeiramente à própria comunidade escolar, para que esta conheça como “pensa” essa escola e às instâncias superiores, para que esta verifique e tenha conhecimento do modo como a escola “pensa”. Haveria, então, um duplo destinatário, com papéis mais ou menos distintos.

A recusa, objeto de análise neste artigo, indica, pois, que ao menos um dos destinatários está sendo negligenciado nesse processo. E não se trata das instâncias burocráticas superiores. Julgamos, também, que a própria finalidade do gênero, fica conturbada, se de fato um de seus destinatários não tem acesso ao texto.

Desse modo, duas hipóteses analíticas se mostram possíveis: 1) Trata-se de uma produção verbal que não atinge seus objetivos enquanto gênero destinado à comunidade, visto que não pode circular. A recusa mostra tanto que a própria noção de democracia está em negociação (isto é, ao dificultar o acesso, restrinjo o alcance do transparente e imponho um certo sentido de “democrático”) quanto uma ruptura com os próprios papéis que o gênero supõe aos enunciadores e coenunciadores: aquilo que é feito pela comunidade e para ela (e para os órgãos superiores) não é mais para ela, mas para uma burocracia específica. Isso impõe uma lógica de silenciamento: embora o documento esteja lá, e devesse ser de alcance de todos, como em “O nome da rosa”, o documento não se presta senão ao silêncio; 2) Trata-se de um gênero que simula um público leitor mais amplo (a comunidade), mas destina-se de fato apenas a leitores burocráticos de instâncias superiores à escola.

Essas duas hipóteses indicam problemas preocupantes para o que se chama de “gestão democrática”: a disputa em torno dos sentidos polêmicos da fórmula fica evidenciada, no entanto, não podemos a seu uso ter acesso, para saber ou concluir de que “democrático” se fala naquele documento. Além disso, tampouco o público que deveria contribuir e ser o leitor do documento tem como conhecê-lo. Fica a pergunta inicial: o que é democracia?

Considerações finais

Em virtude dos dados e da análise apresentados, é possível tecer algumas conclusões. Primeiramente, a finalidade do Projeto Político-Pedagógico é posta em discussão, pois, se a participação coletiva é o que possibilita a conscientização sobre os problemas reais e posterior reflexão e planejamento de metas para resolver esses problemas, ao negligenciar a comunidade escolar desta participação e/ou leitura, o documento perde a sua finalidade principal: possibilitar a implementação e a implantação de práticas democráticas em ambientes pedagógicos. Segundo, ao negligenciar a comunidade escolar, desde a concepção até a execução do PPP, coloca-se em discussão o modelo de gestão: trata-se de uma gestão democrática ou autocrática?

Terceiro, as escolas, ao prezarem pela existência do PPP e, ao mesmo tempo, prezarem pelo distanciamento da comunidade escolar, impedindo sua participação e/ou leitura, e ainda assim se auto identificarem como escolas democráticas devido a existência do documento evidencia que essas escolas interpretam o PPP como a democracia em si e não como um instrumento para a democracia.

Parece que a teoria da curvatura da vara de Dermeval Saviani (1983) é real: pela observação da história da educação brasileira, constatou-se que, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi essa escola; e quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. Se a história é uma espiral, talvez estejamos passando justamente no ponto em que a democracia se traduz mais como discurso do que como prática.

Referências

- ARANDA, M.A.M.; BELMIRO, C.M.B.. PPP: é possível como instrumento de transformação na escola? 4. In: LIMA, A. B. de.. (org.). *PPP: participação, gestão e qualidade da educação*. Uberlândia: Assis Editora, 2015, p. 63-74.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Presidência da República, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 207.
- CAVAGNARI, L. B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. 5. In: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G. de. (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 17ª. Ed. Campinas: Papyrus, 2011, p. 95-112.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- FERRAZ, H. *A democracia na sociedade moderna*. 1ª. Ed. São Paulo: João Scortecci Editora, 1994.
- HOBBSAWM, E. *Globalização, democracia e terrorismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- KRIEG-PLANQUE, A.. *A noção de "fórmula" em análise do discurso: quadro teórico e metodológico*. Tradução Luciana Salazar Salgado, Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- LIMA, A. B. de. PPP: relacionamento entre poderes. 1. In: LIMA, A. B. de. de. (org.). *PPP: participação, gestão e qualidade a educação*. Uberlândia: Assis Editora, 2015a, p. 17-32.
- LIMA, P. G. O PPP como instrumento do exercício participativo e democrático. 6. In: LIMA, A. B. de. (org.). *PPP: participação, gestão e qualidade da educação*. Uberlândia: Assis Editora, 2015b, p. 93-113.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso e Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2015.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PARO, V.H. *Gestão democrática da escola pública*. 3ª. Ed. São Paulo: Ática, 2008.
- RAIMANN, A. PPP: a gestão e a qualidade da educação. 3. In: LIMA, A. B. de. (org.). *PPP: participação, gestão e qualidade da educação*. Uberlândia: Assis Editora, 2015, p. 49-62.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora, 1980 (Autores Associados).

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. 1. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 17ª. Ed. Campinas: Papyrus, 2011, p. 9-32.

* Doutor em Linguística UNICAMP; Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – *campus* Sorocaba); Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE). E-mail: maggatti@ufscar.br

** Graduando em Pedagogia UFSCar; Bolsista PIBIC/CNPq. E-mail: almeida.contato01@gmail.com.

Recebido em 10/01/2017

Aprovado em 10/03/2017