

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA
EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL CATARINENSE**

ZULMARA LUIZA GESSER

Florianópolis, 2002

ZULMARA LUIZA GESSER

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA
EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL CATARINENSE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação do Prof. Antônio Munarim.

**Florianópolis
2002**

Aos meus pais, José Pedro (Nino) e MariaTerezinha (Mi), pelo amor, dedicação e incentivo ao estudo desde a infância.

À Suzi e ao Matheus pelo carinho.

Ao meu noivo Marco (in Memoriam) pelo amor, por ter acreditado em mim e pelo incentivo.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que no decorrer da minha vida contribuíram para o meu crescimento profissional e para que eu chegasse à realização deste trabalho. A todos o meu sincero agradecimento. Pedindo escusas por eventuais esquecimentos, destaco os que estiveram diretamente envolvidos nesta empreitada.

Agradeço:

- Ao Professor Antônio Munarim, por ter aceito a orientação deste trabalho, por ter contribuído com a minha formação intelectual e pela dedicação e amizade despendida ao longo do desenvolvimento da dissertação.
- Aos professores do Programa, em especial, à professora Marli Auras pela importante contribuição teórica prestada nesta pesquisa e pelo carinho e amizade dedicados em um dos momentos mais difíceis de minha vida pessoal.
- À Jane Motta, amiga e interlocutora, principal responsável pelo incentivo à realização do Mestrado, com quem compartilho sonhos, horas de estudo, divido angústias e alegrias.
- Ao Paulo Hentz, pelo incentivo, avaliação e correção do texto e por ter sido o mais importante mediador da apropriação de conhecimentos na minha vida profissional.
- À Izabel Hentz, pelo carinho e amizade.
- Aos colegas da linha de pesquisa, pela amizade e companheirismo.
- À Secretaria de Estado da Educação pela dispensa de dez meses para dedicação exclusiva a este trabalho.
- Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação pela disposição no atendimento.
- Aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal da Educação de Biguaçu, pela amizade e confiança.
- Aos professores, funcionários, alunos, pais, secretária e diretora da EEB Prefeito Avelino Muller, pela contribuição na pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa, documental, bibliográfica e de campo, que investigou o processo de elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico da Escola de Educação Básica Prefeito Avelino Muller, da Rede Estadual de Ensino, do município de Biguaçu, no período de 1995 a 1998. Como hipótese, defendemos que o Projeto Político-Pedagógico da escola, construído com a participação de toda a comunidade, constitui uma alternativa de mudança das relações de poder na perspectiva de mais democracia na escola e de melhoria do processo ensino-aprendizagem. Como categoria de análise trabalhamos com o conceito de *democracia participativa*, que se constrói no bojo do *Estado Ampliado*, multidimensional. O Projeto Político Pedagógico foi uma política de governo, implantada em Santa Catarina em 1995, mas que, nas circunstâncias em que ocorreu, na experiência analisada, extrapolou os limites do governo para fazer-se da comunidade escolar, da sociedade. E, está aí a dinâmica da democracia participativa tal como ocorreu. Não obstante, a experiência que se fez objeto de investigação apresentou limitações que também foram analisadas em confronto com o conceito de democracia participativa, limitações identificadas na falta da cultura de participação dos sujeitos da comunidade, bem como nos arroubos de autoritarismo dos sujeitos componentes da escola.

ABSTRACT

This study presents the results of a research. It was a documental, bibliographical and field research, which investigated the process of elaboration and execution of the “Projeto Politico Pedagógico” (The Political Pedagogical Project) at Escola de Educação Básica Prefeito Avelino Muller (Prefeito Avelino Muller School). This school is in Biguaçu and belongs to Rede Estadual de Educação. This study was done between 1995 and 1998, and defended the hypothesis that in this kind of project all the community must participate, it must be an alternative to change the power relationships and give to school a larger space to democracy and at the same time the possibility to improve the teaching/learning process. We worked with the concept of “democracia participativa” (it is a concept of democracy that happens when everybody participate in everything) that happens within an ample state, in multiple dimensions. The Political Pedagogical Project was a governamental politic implemented in Santa Catarina in 1995. This study shows that although it has been a governamental project it went to the community, to the society in a broader perspective. It shows the dynamic of the “democracia participativa” within that school. This study also perceived some limitations, such as, lack of culture of participation, people were not used to give opinions, to act democratically; and at the school, on the other hand, there were some people who used their power in an unsuitable way. It is important to stress that these limitations were investigated through the concept of the “democracia participativa”.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I	
1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLAR – COMO QUESTÃO TEÓRICA, POLÍTICA E HISTÓRICA	16
2. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – POSSIBILIDADE DE UM PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO	18
3. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLAR E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS	23
4. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE O TEMA	27
5. ESTADO E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA COMO CATEGORIAS DE ANÁLISE	38
6. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA LEGISLAÇÃO NACIONAL E CATARINENSE	51
7. DISCUSSÕES ACERCA DO PROJETO-POLÍTICO- PEDAGÓGICO EM SANTA CATARINA	54
CAPÍTULO II	
8. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA E.E.B PREFEITO AVELINO MULLER	61
9. DESVELANDO A COMUNIDADE ONDE SE DESENVOLVEU A EXPERIÊNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	62
10. DAS DISCUSSÕES À ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO NORTEADOR DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	70

11. DO TEÓRICO AO PRÁTICO – A EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO	84
12. A PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
BIBLIOGRAFIA	104
ANEXOS	109

INTRODUÇÃO

O tema Projeto Político-Pedagógico (P.P.P.) tem sido um assunto muito discutido e estudado nos últimos anos no campo educacional, apesar da escassa bibliografia sobre o assunto. Esse tema, principalmente na década de noventa, tem feito parte da maioria dos encontros de educadores, uma vez que a nova LDB, em vários de seus artigos, menciona a necessidade de a escola ter uma proposta pedagógica. Do mesmo modo, a Lei Complementar 170/98, em Santa Catarina, aponta a importância de as escolas elaborarem o seu Projeto Político-Pedagógico.

Para a realização de sua função social, a escola precisa ter claras as linhas gerais, tanto filosóficas quanto políticas, que fundamentarão seu trabalho pedagógico. Para isso, é importante que a escola construa o seu P.P.P., que servirá de base para nortear todas as ações educativas da instituição, tanto pedagógicas quanto administrativas. O que difere este projeto dos planejamentos tradicionais é a sua forma de direção e efetivação, ou seja, o P.P.P. deve ser discutido, elaborado, executado e avaliado com a participação de toda a comunidade escolar. Para Castro (1998: 399), “a escola, que cerceia a todo tempo seus atores e que está comprometida com determinada ideologia de poder ou integrada a um sistema de ensino altamente centralizado, pouco tem a oferecer a seus professores, alunos, funcionários e pais em relação à participação no processo decisório e, conseqüentemente, na construção do Projeto Político-Pedagógico”. Aos atores desse processo deve ser dada igualdade de oportunidades em relação à participação, pois cada um desses têm o direito de discutir e definir que escola quer e que tipo de homem e sociedade quer formar.

Ainda segundo o mesmo autor, “é necessário que o Projeto Político-Pedagógico se apoie em relações democráticas, onde o autoritarismo, o corporativismo e a competitividade cedem lugar ao processo democrático de tomada de decisões e onde a divisão fragmentada e hierarquizada do trabalho

ceda lugar ao trabalho cooperativo e emancipador de atores comprometidos e interessados na realização de um trabalho educativo de qualidade” (1998:403).

Para os propósitos desse trabalho, partimos do pressuposto de que o Projeto Político-Pedagógico democrático, ou seja, vivenciado e assumido com a participação de toda a comunidade escolar, efetivamente se constitui instrumento de aprendizado da prática democrática que pode superar o âmbito da escola, e, nessa mesma trilha, e por consequência lógica, melhora o processo de ensino-aprendizagem.

Adiantamos aqui que não é objeto deste estudo analisar os resultados qualitativos e quantitativos do processo ensino-aprendizagem da experiência focada, senão que pretendo pesquisar o processo tal como se deu a partir de indicativos teóricos que apontam para a melhoria da qualidade de ensino.

Compreendendo que a escola é parte integrante das relações econômicas, sociais e políticas da sociedade e como instituição de contradições, lutas e embates, não pode ser vista apenas como aparelho reprodutivo das relações sociais, mas também e acima de tudo como possibilidade de transformação dessas relações. É nesse espaço de contradições, verificado também no Estado, que pode ocorrer a construção de um espaço democrático através da discussão e implementação do P.P.P.

O objeto de estudo desta pesquisa é o processo de elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico da Escola de Educação Básica Prefeito Avelino Muller, da Rede Estadual de Ensino, do município de Biguaçu, no período de 1995 a 1998. Como problema, analisamos em que nível esse processo promoveu a discussão dos problemas da escola e se o processo pode ser caracterizado como afinado com os princípios da democracia participativa.

Procuramos defender a hipótese, no texto ora apresentado, de que o Projeto Político-Pedagógico da escola, construído com a participação de toda a comunidade, constitui uma alternativa de mudança das relações de poder na perspectiva de mais democracia na escola e de melhoria do processo ensino-aprendizagem. Por comunidade escolar, referente à escola e seu contexto, entendemos um todo contraditório formado pelos professores, alunos, pais,

funcionários e direção, bem como os moradores que, mesmo sem filhos na escola, dela tomam parte por estarem próximos.

Propusemo-nos a esta investigação pois no período de 1995 a 1998 trabalhamos como diretora nessa escola e, naquele momento histórico, procuramos construir um Projeto Político-Pedagógico voltado ao estabelecimento de um processo democrático. Agora, em 2002, após ter vivido mais quatro anos de outras experiências educacionais, temos o interesse de estudar, com o afastamento que o tempo e o exercício de outras funções permitem, a natureza do processo do qual participamos naquele momento, utilizando como referência a elaboração teórica já existente sobre o tema.

O encaminhamento da construção do P.P.P. nessa escola foi impulsionado pelas discussões implementadas nos cursos de capacitação promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto – SED e pelos textos enviados para a escola, por aquela Secretaria, no período em questão. Esses textos eram repassados aos professores e nos “Dias de Estudo”¹ eram estudados em conjunto. Buscando fundamentação em princípios e orientações teórico-metodológicas deles emanados, adotou-se uma metodologia e um cronograma de estudos e atividades para a elaboração do referido projeto. Com os pais o trabalho era encaminhado em reuniões no período noturno. Já com os alunos e Associações da Sociedade Civil a ação teve menor intensidade, a ponto de não haver registro nos documentos analisados.

Para a pesquisa foram tomadas como base as legislações pertinentes à questão, como a Lei n.º 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB) a Lei Complementar 170/98 (Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina), a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, os textos encaminhados pela Secretaria de Estado da Educação às escolas, bem como as teleconferências por esta Secretaria realizadas, durante o ano de 1997, como parte de um programa de capacitação dos professores. Essas teleconferências abordavam o P.P.P. como uma de suas temáticas. Também foi buscado

¹Dias destinados ao corpo docente para estudo nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina, instrumentalizando-os de saber para melhorar o ato pedagógico em sala de aula. No período de 95 a 98 eram garantidos no Calendário Escolar dois dias por bimestre.

embasamento nos documentos dos organismos internacionais, que vêm influenciando as políticas educacionais brasileiras ao longo dos últimos anos.

A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa pois, segundo Bogdan e Biklen (APUD LUDCKE, 1986: 13), essa metodologia “envolve a obtenção de dados descritivos, conseguidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes”. Neste sentido, apresentaremos uma experiência representativa de quem viveu o processo. Nos seus procedimentos a pesquisa foi bibliográfica, documental e de campo.

Empreendemos, no primeiro capítulo, uma discussão sobre o P.P.P. como possibilidade de um processo de democratização das relações de poder na escola, em cujo âmbito pais, alunos, professores, direção e funcionários participam da definição, execução e avaliação das políticas públicas. Para Demo (1999: 18 e 19),

“a sociedade organiza-se através de polarizações hierárquicas predominando a postura de cima para baixo. É peculiar ao fenômeno do poder que haja um lado minoritário que comande, e outro majoritário que seja comandado. Não existe algo preexistente, como se fora um espaço onde predominasse naturalmente a participação. Se isto encontrarmos, não foi porque preexistia, mas porque se conquistou”.

Na seqüência, apresentamos os dados de uma pesquisa de documentos do Banco Mundial que destacam a importância da participação dos pais na escola para a construção do projeto pedagógico. Esse trabalho permitiu-nos conhecer as propostas e encaminhamentos de políticas neoliberais para o Brasil, especialmente as da década de 1990.

Para situar o objeto de investigação, procedemos a uma revisão bibliográfica sobre o tema-base de nossa pesquisa, pela ótica de autores que sobre ele têm se debruçado, abordando aspectos gerais cujos princípios e metodologia poderão orientar projetos específicos em cada escola. Cabe-nos aqui

destacar Gandin (1994, 1997), Veiga (1995 e 1998), Bussman (1995), Santiago (1995) e Reynaud (2000), para quem o Projeto Político-Pedagógico é a organização do trabalho na escola e nele deve ser definido o que se compreende como a função social dessa instituição. Além disso, apontam que é imprescindível definir a concepção filosófica, política e os encaminhamentos administrativos da escola, por meio de um processo democrático com a participação de toda comunidade escolar.

Para dar sustentação à discussão da problemática apresentada, trabalhamos com a categoria *democracia participativa*, tomando como pano de fundo o *Estado*, não como um espaço monolítico e sim de contradições. Realizamos uma breve retomada das considerações de autores marxistas sobre Estado em sentido “restrito” e “ampliado”, fazendo a opção pela última. Neste sentido, alinhavamos algumas considerações sobre a categoria Estado, pelo prisma de autores como Marx (1998), Gramsci (1984,1989,2000), Nico Poulantzas (1985) e Coutinho (1985). A opção por tais autores deve-se ao fato de que tratam da questão do ponto de vista da luta de classes, numa visão crítica de análise do modo capitalista de produção e, especialmente por tomarem Marx como base, ampliam a teoria do Estado, tomando-o como o espaço da política por excelência.

A grande contribuição de Marx é a visão crítica que construiu acerca do Estado. Sua concepção de Estado estava ligada ao processo de construção dos Estados Nacionais que, nas condições históricas do século XIX, apresentavam uma perspectiva mais restrita. Essa concepção, conforme Coutinho, foi superada nas obras posteriores de Marx. Gramsci e Poulantzas, bem como Coutinho, tradutor de Gramsci, com base nas obras de Marx, trabalham a perspectiva de Estado ampliado. Tais autores, diferentemente de Marx, viveram em outro momento histórico, em uma outra materialidade, que permitiu pensar o Estado de forma ampliada. Já nesta época, que estamos vivendo, é mais evidente que está instaurado na sociedade civil o processo de luta por hegemonia, e assim, mais evidente também que a sociedade civil, nessa perspectiva teórica, é parte constitutiva do Estado.

Ainda no primeiro capítulo, procedemos a um estudo da legislação estadual e federal aprovada no período de 95 a 98, não como uma pesquisa jurídico-técnica, mas como uma abordagem de seus reflexos nas relações sociais daquele momento. Em outros termos, o enfoque é dado aos aspectos legais do tema.

Ainda no primeiro capítulo, apontamos as discussões iniciais do P.P.P. em Santa Catarina, na década de 1980, como fruto do processo de redemocratização vivido no país e das discussões ocorridas com a elaboração e implementação da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

No segundo capítulo, trazemos à tona o processo de elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico da E.E.B. Prefeito Avelino Muller, descrevendo primeiramente a comunidade onde está inserida a escola. Os dados sobre a comunidade foram obtidos por meio de um questionário distribuído às famílias dos alunos, com o objetivo de conhecer aspectos referentes ao grau de instrução dos pais, composição da família, situação de classe social desta, bairro de moradia, local de trabalho, renda familiar, processo ensino-aprendizagem, participação dos pais na escola e em outras organizações da sociedade civil.

Para obter uma melhor visualização desse processo, investigamos também os documentos elaborados nesse período na escola, como atas de reuniões e correspondências encaminhadas aos pais e o próprio documento do Projeto Político- Pedagógico.

Para a análise da execução do P.P.P. da E.E.B. Prefeito Avelino Muller, procedemos a um relato de como foi vivido esse processo por seus atores. Procuramos mostrar que as constantes reflexões sobre a prática educativa desenvolvida no período em questão favoreceram a busca da melhoria do processo ensino-aprendizagem numa perspectiva democrática.

Investigamos também quem participou do processo de elaboração e execução do P.P.P. dessa escola, buscando compreender se essa participação significou uma democracia participativa ou se consistiu em simples integração das pessoas no funcionamento da escola. Tomamos como questionamentos: Como era essa participação? O P.P.P. foi protagonizado por que grupos? Cada grupo tinha uma mesma forma de participação? Quais grupos participaram do processo

de elaboração, execução e avaliação do P.P.P.? Em que parte houve mais participação dos pais? Os professores decidiam e os pais eram só comunicados? Antecipamos aqui o entendimento de que a democracia participativa é importante, porque possibilita a participação direta dos cidadãos na definição das políticas públicas. Mas não é só dos cidadãos como indivíduos. Acrescentamos também que vamos entender democracia participativa, para efeitos deste trabalho, como a intervenção direta das organizações populares nas definições das políticas públicas de seus interesses. Assim, no processo de elaboração de um P.P.P., cada indivíduo pode representar a si próprio, mas também representar um coletivo do qual faz parte em sua base social. Democracia participativa significa a abertura do Estado para a participação direta dos indivíduos e das organizações populares na condução da coisa pública, por meio da qual as pessoas tomam decisões no espaço institucional, buscando a melhoria da sua qualidade de vida.

Nas considerações finais, apresentamos nossas conclusões referentes ao processo de elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da E.E.B. Prefeito Avelino Muller, bem como se este foi realizado através de princípios da democracia participativa.

CAPÍTULO I

1. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR – COMO QUESTÃO TEÓRICA, POLÍTICA E HISTÓRICA

O conceito de Projeto Político-Pedagógico implica a compreensão do processo pedagógico como também político, como obviamente o termo traduz. Requer ainda o entendimento de que a escola, ao planejar-se, deve fazê-lo com base nas dimensões política e pedagógica, ou ainda, que a dimensão pedagógica da escola, a mais óbvia pela própria natureza da instituição, está sempre permeada pela política, mesmo que isso muitas vezes não seja percebido pelos seus agentes. Quando percebido, às vezes, é dissimulado.

Neste capítulo, fazemos uma abordagem do P.P.P. como uma questão teórica, política e histórica. Para dar conta dos aspectos teóricos, recorreremos às produções acadêmicas existentes sobre o tema. Para os aspectos históricos, além da bibliografia, contamos com a memória mergulhada no processo, uma vez que acompanhamos, como profissional da educação, a discussão desde seu nascedouro das diretrizes básicas em Santa Catarina, como subsídio para a materialização dos projetos nas unidades escolares.

De início, destacamos o P.P.P. como possibilidade de democratização das relações de poder na escola, introduzindo na discussão, como contraponto, alguns tópicos sobre a participação constante das políticas neoliberais, implantadas a partir da década de 90.

Empreendemos, também, uma síntese das discussões atuais sobre o tema em questão, extraída de autores que têm se destacado na área, cotejando suas contribuições com nosso entendimento e nossa experiência prática sobre o assunto.

Concebendo o P.P.P. como possibilidade de construção de democracia participativa, foi necessário nos debruçarmos sobre essa categoria, tendo como

pano de fundo o conceito de Estado ampliado, como expusemos na introdução deste trabalho, uma vez que o P.P.P. foi uma das políticas do governo de 95 a 98. É possível aqui afirmar que tal abertura permitiu e provocou uma ação da sociedade para além do concebido como o contexto do Estado em seu sentido restrito.

Ao final deste capítulo, realizamos uma breve revisão da legislação nacional e catarinense, destacando os artigos que tratam sobre o tema objeto de nosso estudo, bem como as discussões do Projeto Político-Pedagógico em Santa Catarina.

2. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – POSSIBILIDADE DE UM PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO

Considerando a educação como resultante das relações econômicas, sociais e políticas de um determinado momento histórico, nos questionamos sobre o que é possível realizar nas escolas para disponibilizar ao aluno instrumentos que contribuam para a busca de um novo modelo de sociedade. É importante frisar que não se trata aqui de assumir uma postura demasiado otimista em relação ao potencial da educação escolar como elemento transformador da sociedade. De todo modo, trata-se de compreender que, sem a escola, é muito mais fácil manter as classes subalternas como simples massa de manobra, portanto mais distantes da participação no e do controle do poder político.

A escola, como um espaço de contradição, tanto pode continuar reproduzindo a ideologia da classe burguesa, contribuindo para sua manutenção no poder, como construir um projeto alternativo de educação que se contraponha a essa reprodução. Um dos caminhos para a criação desse novo processo educacional² é a elaboração, execução e avaliação constante do Projeto Político-Pedagógico com a participação de toda comunidade escolar.

O Projeto Político-Pedagógico da escola vai indicar a busca de um rumo, de uma direção. Uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, “todo Projeto Pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA,1997: 13) e é pedagógico porque é no ato educativo que se coloca em prática o que se definiu como política.

A opção por esta temática parte, pois, do pressuposto de que o Projeto Político Pedagógico, construído com a participação de toda a comunidade escolar,

² O processo educacional não é entendido aqui só como prática de ensinar e aprender. Está vinculado a um entendimento mais amplo, ligado a uma prática social e política.

pode ser um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Para chegar a bom termo, essa construção coletiva deve ter como objetivo principal contribuir para que a escola pública cumpra sua função social e política, numa perspectiva democrática³, que é a produção e a socialização do conhecimento, a educação para a democracia e a formação de sujeitos críticos, criativos, conscientes, participativos e comprometidos no e com o processo de transformação da sociedade. Porém, participar não significa só fazer parte, ou ter parte, mas tomar parte. Além disso, o essencial da participação não é o quanto se toma parte, mas o como se toma parte. Destacamos aqui a afirmação de Bordenave (1995: 8) segundo a qual "a democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por 'fazerem parte' da nação, 'têm parte' real na sua condução e por isso 'tomam parte' – cada qual em seu ambiente – na construção de uma nova sociedade da qual se sentem parte".

Entretanto, observa-se que a escola⁴ não tem dado conta de desenvolver esse papel social, ligado a uma visão democrática, por razões ou causas intra e extra-escolares. No ambiente externo à escola são muitos os entraves que dificultam que essa instituição cumpra uma função democratizadora. Dentre eles, destacam-se as políticas neoliberais segregadoras, a falta de recursos e a centralização do poder nas mãos de grupos que se alternam no poder. Em seu interior, o que prejudica é a fragmentação do trabalho educativo, a redução dos conteúdos trabalhados, a inadequação metodológica, o despreparo dos docentes e, de modo especial, a administração centralizadora e burocrática que trabalha isolada e não envolve os diferentes grupos dessa instituição no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico. Uma alegação muito comum, que circula especialmente entre diretores de escola e professores, e que parece revelar uma visão distorcida a respeito da "comunidade", é que esta não participa

³ Essa visão se contrapõe a outras ligadas à conservação da atual estrutura social.

⁴ Esta pesquisa considera a escola como um espaço de contradições, pois por um lado tem sido utilizada pela classe dominante para inculcação de sua ideologia e, por outro, tem se demonstrado como um espaço de lutas, litígio e embate. Ela não é um espaço neutro, puro e muito menos de aceitação pacífica do estabelecido. Petit, apud Munarim (2000: 23), "defende a tese de que, pela maneira através da qual a escola contribui para aumentar o capital, aprimorando a força de trabalho, irá também se opor à perpetuação do modo de produção capitalista. A escola reflete, pois, em seu seio, as contradições imanentes ao sistema capitalista: dele originária para contribuir para sua manutenção, ela contribui, ao mesmo tempo, para sua destruição".

da escola simplesmente por não ter interesse. Parece muito temerária essa afirmação, quando se sabe do pouco estímulo que a escola oferece à participação e do escasso conhecimento que seus integrantes (direção, professores e funcionários) possuem sobre os reais interesses e aspirações da classe social que ela atende. Neste sentido, Paro (1998: 27), alerta que

"as pesquisas indicam que, a par de fatores estruturais ligados às próprias condições de trabalho e de vida da população, encontra-se também a resistência da instituição escolar a essa participação. Um dos aspectos mais importantes dessa resistência parece ser o fato de que praticamente inexistente qualquer identidade da escola pública com os problemas de sua comunidade".

Para mudar esse quadro, é necessário que se desenvolva nessas escolas uma prática democrática por meio da qual os pais ou responsáveis, alunos, professores, funcionários e direção assumam sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola, na definição das políticas públicas e na fiscalização e avaliação de sua execução, sem com isso descompromissar o Estado de sua função, que é a manutenção do ensino público e gratuito. Somente a forma democrática de construção coletiva expressa os anseios e objetivos de um grupo, gerando, conseqüentemente, o compromisso de todos na realização dos objetivos estabelecidos.

Cabe salientar que a prática democrática desenvolvida na escola é um importante passo no aprendizado da democracia, podendo abrir caminhos para que o resultado dessa aprendizagem ultrapasse os muros da escola. Como hipótese, pressupomos que a escola pode, pela estratégia do Projeto Político-Pedagógico, desempenhar uma função social "libertadora", que se opõe à tradição (cultura) autoritária. Entendemos, como corolário, que a condição para o desempenho desse nobre papel é a democracia participativa. Para Pont (2000: 34), "a democracia participativa por seu potencial mobilizador e conscientizador, permite aos cidadãos desvendar o Estado, geri-lo e estabelecer um efeito

demonstração para os outros setores da sociedade traduzirem o método para outras esferas da luta política e da competência administrativa”.

Então, para que a escola cumpra uma função social democratizadora, precisa estar aberta à comunidade, ao mundo, e desvencilhar-se de práticas autoritárias, centralizadoras, que dificultam o desenvolvimento da democracia. Segundo Paro (1998:19), "não pode haver democracia sem pessoas democráticas para exercê-la". Para Auras (2000), “num país em que há ainda, forte permanência do ‘ethos escravagista’ tais pessoas não são comuns”.⁵ Diante disso, é preciso envolver pais ou responsáveis, alunos, professores, direção e funcionários no processo de decisão e execução dos projetos e políticas da escola, para que a vivência democrática possa ser aprendida e construída por todos. Para Cardoso (1996: 36), “a participação favorece a experiência coletiva ao efetivar a socialização de decisões e a divisão de responsabilidades. Ela afasta o perigo das soluções centralizadas e dogmáticas desprovidas de compromisso com os reais interesses da comunidade escolar e da sociedade civil organizada”.

Reiteramos aqui a crença na possibilidade de melhoria do processo educativo se houver engajamento da comunidade no projeto da escola. O comprometimento e o envolvimento de todos os segmentos irá viabilizar a execução do que foi discutido e planejado em conjunto. Porém, a democracia no meio educacional, como na sociedade, conforme já afirmamos anteriormente, não é fácil de ser efetivada, pois sua prática não é costumeira. Mas é preciso lembrar que não existem receitas prontas, esse processo é construído ao caminhar e conforme a realidade de cada instituição escolar. Para construir a democracia é preciso rever toda a estrutura organizativa da escola, criando mecanismos que favoreçam novas formas de pensar e vivê-la. Isto significa dizer que as decisões sobre educação não podem refletir as opiniões e expectativas de uma só pessoa ou de um só grupo, mas que devem ser compartilhadas para que a educação realmente atenda aos interesses da classe subalterna, rumo à superação de sua condição de subalternidade.

⁵ Anotações de aula da Disciplina Seminário de Dissertação II, P.P.G.E. da UFSC/2000/II, sob responsabilidade da professora Marli Auras.

3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

A viabilidade de construção de Projetos Político-Pedagógicos nas unidades escolares como expressão democrática coletiva voltados às classes subalternas, começou a concretizar-se na década de 80, com as discussões de redemocratização política do país, protagonizadas pelos educadores que possuíam uma visão mais crítica. Pela ótica desses autores, só tem sentido construir um Projeto Político-Pedagógico se este tiver a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educacional, como pais, alunos, professores, funcionários e direção.

Agora, no ano 2002, apesar de a *participação* ser um conceito que ainda faz parte das discussões dos educadores ligados a uma concepção mais crítica, como Chauí (1997), Gandin (1994,1997) e Fontana (1983), esse tema também está sendo defendido pelos Organismos Internacionais. Para a OEI (Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura), a participação da família na escola contribui para socializar os valores e práticas democráticas, “avalizar a credibilidade das instituições educacionais e melhorar a eficiência da organização escolar” (OEI,1996: 147). A questão que permanece é se a “participação” defendida nesse documento⁶ tem o mesmo sentido que tem para os teóricos acima citados ou se oculta o objetivo de inculcação da ideologia neoliberal também aos pais, ou ainda, se esconde o interesse de transferência da responsabilidade da manutenção financeira da escola pública à comunidade.

A prática de descentralização da captação de recursos aos pais pode ocultar o objetivo de desresponsabilização do Estado pelo ensino público e gratuito, pois com a atual fase do capitalismo, de globalização, transnacionalização e hegemonia do capital financeiro, é necessário criar novas

⁶ Pesquisamos em vários documentos das agências multilaterais, mas encontramos abordagem mais explícita sobre democracia e participação nos textos da OEI.

frentes para o capital se ampliar e diminuir as despesas sociais para manutenção de sua infra-estrutura.

Conforme aponta Motta (2001), já no período de 1973 a 1979, com a implantação das Associações de Pais e Professores – APPs nas escolas públicas de Santa Catarina,

“o estado exerceu sua função de educador das classes populares, determinando caminhos e induzindo as APPs a assumirem a “co-responsabilidade” pela educação. Essa educação induziu as APPs ao conformismo e a assumirem tarefas de manutenção e reforma dos prédios escolares e a viabilização da tarefa educativa com a aquisição de materiais e equipamentos para a escola, desresponsabilizando o Estado de sua tarefa constitucional de garantir uma educação pública e gratuita para todos os cidadãos. Tal participação ao mesmo tempo em que transferia para as APPs a manutenção da escola, tanto da parte física do prédio escolar como no que diz respeito à aquisição e manutenção de equipamentos e materiais necessários ao processo educativo, não deixava espaços para questionar essa forma de participação nem o direito constitucional de gratuidade da educação pública. Também escamoteava os fins a que eram destinados os recursos públicos, notadamente para a infra-estrutura necessária à manutenção e acumulação do capital...(2001: 102).

Já para Munarim (2000), a descentralização tem duplo sentido, pois ao mesmo tempo que as políticas de descentralização encaminhadas pelos organismos internacionais e particularmente o BIRD, têm como estratégia concentrar nas mãos desses organismos o poder econômico e político e descentralizar a administração da coisa pública, pode também fortalecer as instâncias inferiores do Estado.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, ligada ao Banco Mundial, deixa clara no relatório elaborado para a UNESCO a preocupação com a falta de recursos para a educação e aponta o financiamento privado como alternativa para sua manutenção. Dentre as formas de financiamento privado destacam-se: a participação dos estudantes, famílias e comunidade nos custos e na construção e manutenção de escolas; o envolvimento das empresas no financiamento da formação profissional; o autofinanciamento parcial no caso das escolas técnicas ou profissionais ou de universidades; o financiamento misto,

público e privado, dependendo dos níveis de ensino. Ainda sugerem que pode ser dado aos alunos um crédito de tempo e custo no fim da escolaridade obrigatória. Esse crédito seria depositado em conta em um banco e o aluno poderia nela efetuar um depósito como “poupança consagrada à educação”. Entendemos que esse procedimento pode levar ainda mais à exclusão social, pois o aluno, recebendo o crédito, pode não conseguir realizar o estudo a que ele tem direito e, ainda, esses créditos podem não ser dados para os que realmente precisam, mas a grupos privilegiados economicamente. Não está explicitado nesses documentos que esse crédito seria para todos. Sendo assim, a desresponsabilização com as escolas públicas é a contraface da democracia participativa, pois ela impossibilita que todos tenham acesso à educação.

Nota-se também, nos discursos do governo, uma “preocupação” muito grande com a democracia. Esse termo, para a OEI, organização ligada ao Banco Mundial, está vinculado basicamente à escolha de representantes pelo voto, pois “a democracia é governável quando os governantes tomam e executam decisões que são aceitas pelos cidadãos e mesmo que estas os prejudiquem não os levam a propugnar a mudança do regime político” (OEI, 1996: 122). Seria portanto apenas uma democracia representativa na medida em que aos cidadãos seria concedido o direito de votar, escolhendo os representantes que decidiriam sobre os rumos da sociedade sem o povo ter influência sobre eles, sobre seus atos, com a garantia da salvaguarda do regime. A representação seria delegada sem o acompanhamento por parte de quem os elegeu.

Para essa organização, o papel da escola não é somente socializar e produzir conhecimentos, mas formar uma mentalidade democrática que possibilite a construção do consenso da tolerância. Acrescenta, o indivíduo pode até julgar, mas somente se aceitar o estabelecido. Tal consenso pode ter como objetivo que o indivíduo aceite como natural o que está sendo imposto pelo modo de produção capitalista. A OEI defende ainda que a escola tem muita importância na formação da mentalidade democrática, e por isso é importante envolver os pais nesse processo, ainda mais neste momento em que a democracia está em crise. Argumentam como prova dessa derrocada o grande número de abstenções nas

eleições, o pouco caso para inscrever-se nos registros eleitorais e um alto índice de opiniões negativas em relação à política e aos políticos. Conforme a OEI, parece que com uma economia de mercado aberta está se mudando também a sociedade e a política de muitos países, contribuindo para o surgimento de uma nova cultura que também cruza as fronteiras e afeta em maior ou menor grau as culturas nacionais.

4. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE O TEMA

Para dar suporte a nossa pesquisa fizemos uma breve revisão bibliográfica sobre a discussão atual a respeito do Projeto Político-Pedagógico, destacando autores como Gandin (1994, 1997), Veiga (1995 e 1998), Bussman (1995), Santiago (1995) e Reynaud (2000).

O primeiro deles, Gandin (1994,1997), entre outros estudos dedicou-se ao planejamento escolar. Seus textos têm auxiliado na construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, principalmente no que se refere às metodologias e técnicas de discussão e elaboração. Porém, em suas obras *A prática do planejamento participativo* (1994) e *O Planejamento como Prática Educativa* (1997) não é utilizada a nomenclatura Projeto Político-Pedagógico. O autor sempre utiliza a expressão “planejamento participativo” por entender que plano é algo mais amplo que projeto, pois projeto seria algo mais específico e estaria contido no plano.

Segundo o autor, três perguntas básicas devem ser feitas em um processo de planejamento:

- O que queremos alcançar?
- A que distância estamos daquilo que queremos alcançar?
- O que faremos concretamente (em tal prazo) para diminuir essa distância?

Portanto, os modelos e metodologias dependem das concepções de homem e de sociedade que tem cada grupo. Gandin (1997: 22) afirma que planejar é:

“elaborar- decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para

diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; *executar e avaliar* – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados”.

Planejar, segundo o autor, significa “lançar para frente”. É antever um futuro diferente do presente, ou seja, a partir da realidade presente projetar a realidade desejada. O planejamento, embora seja tarefa vital, união entre vida e técnica para o bem-estar do homem e da sociedade, por ser processo, não está pronto nem acabado. É uma ação intencional, com compromissos constituídos e vivenciados no coletivo.

O autor aponta etapas importantes que servem como base para a elaboração do plano e que na nossa opinião muito têm servido para as escolas elaborarem seu Projeto Político -Pedagógico. São elas:

1. *Marco Referencial* -- que é formado por: marco situacional (como é a realidade global do mundo atual), marco doutrinal (o que se quer alcançar, as aspirações do grupo) e marco operativo (como será desenvolvida a ação para alcançar o almejado);
2. *Diagnóstico* - é a comparação entre o ideal (dever ser) e o real. O diagnóstico é o resultado da comparação entre o que se definiu como objetivos e a descrição da realidade da instituição, como ela se apresenta.
3. *Programação* - é a proposta de ação. Nela estão incluídos os objetivos, as políticas e estratégias, prioridades, indivíduos responsáveis e as instruções de execução.

Segundo Gandin (1994), todo processo de planejamento deve ser avaliado e construído com a participação de todos. Essa participação não deve se restringir em somente colaborar ou chamar a comunidade escolar para decidir aspectos particulares e menores na escola. Para ele, a participação é (pode ser) uma forma de distribuição de poder.

Veiga (1995: 12) afirma que, “no sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante”. Para a autora, o Projeto Político-Pedagógico não é só um amontoado de

planos de ensino ou simplesmente um documento para satisfazer o cumprimento burocrático. Deve ser um processo permanente de reflexão e discussões dos problemas da escola. Deve ser construído e vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo. Veiga aponta que o P.P.P. busca organizar o trabalho pedagógico da escola de forma global e eliminar a fragmentação do trabalho pedagógico e as práticas autoritárias e individualistas. Além disso a autora levanta a necessidade de o P.P.P. estar embasado em uma teoria pedagógica crítica, ligada aos interesses da maioria da população.

Segundo Veiga (op.cit.), um Projeto Político-Pedagógico, na perspectiva de uma escola democrática, pública e gratuita, deverá estar fundamentado em cinco princípios: 1) Igualdade de condições para acesso e permanência da criança na escola; 2) qualidade, que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais; 3) gestão democrática, abrangendo as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras; 4) liberdade, ligada à autonomia; e 5) valorização do magistério. A autora frisa que a importância do P.P.P. é garantir a operacionalização desses princípios nas escolas, pois uma coisa é estar no papel e outra é ser concretizada na prática.

São apontados pela autora sete elementos básicos que devem ser levados em conta ao se construir um P.P.P.:

- 1- definição das finalidades que se pretende alcançar;
- 2- revisão da estrutura organizacional da escola nos aspectos administrativos e pedagógicos, buscando a construção de uma nova forma de organização;
- 3- o currículo como organização e construção social do conhecimento escolar;
- 4- revisão da organização do tempo escolar (calendário) ;
- 5- envolvimento de todos nos processos de decisão na escola;
- 6- revisão das relações de trabalho numa perspectiva de solidariedade, reciprocidade e de participação coletiva;
- 7- busca de uma avaliação diagnóstica e democrática.

Ainda para Veiga (1995: 33), “a construção do projeto político pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de

tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório”.

A autora também chama a atenção para a importância da autonomia da escola no delineamento de sua identidade: “A autonomia não é, [...], uma política, mas a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico na escola. Esta supõe a possibilidade de singularidade e variação entre as instituições escolares” (1998: 98). Nesse sentido, a escola não pode ser mera executora das políticas definidas pelos órgãos centrais. “Ela concebe sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sócio-políticas e culturais da escola” (op.cit.: 99). Aponta a autora quatro dimensões básicas da autonomia: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica.

Veiga explica que a autonomia administrativa é importante, pois abre a possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos e refere-se à organização da escola. Nessa dimensão é possível que a instituição escolar crie mecanismos para indicar seus dirigentes por meio de um processo eleitoral. A autonomia jurídica, mesmo estando vinculada às normas dos órgãos centrais, possibilita, segundo a autora, que a escola elabore suas próprias normas e regras, no limite das normas gerais. Na autonomia financeira a autora aponta que é preciso ter cuidado para que não haja redução do compromisso do Estado com a educação, porém é imprescindível que a escola gerencie seus recursos financeiros. A autonomia pedagógica compreende liberdade de ensino e pesquisa. Essa dimensão está vinculada às atividades essencialmente pedagógicas e ao Projeto Político-Pedagógico. E acrescenta:

“a escola tem que pensar o que pretende, do ponto de vista político e pedagógico. Há um alvo por ser atingido pela escola: a produção e a socialização do conhecimento, das ciências, das letras, das artes, da política e da tecnologia, para que o aluno possa compreender a realidade socioeconômica, política e cultural, tornando-se capaz de participar do processo de construção da sociedade” (1998: 105).

Finalmente, a autora deixa clara a importância de discutir a função da escola para que, através de um processo participativo, se contribua para a construção de uma sociedade em que todos tenham acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade.

Bussman (1997), ao tecer considerações sobre o tema elaborou algumas diretrizes que poderão nortear as escolas na elaboração do P.P.P. Entende que caminhar na direção da democracia na escola, na construção de sua identidade como espaço-tempo pedagógico, com organização e projeto político próprio, com base nas convicções que envolvem o processo como construção coletiva, supõe e exige:

- rompimento com estruturas mentais e organizacionais fragmentadas;
- definição clara de princípios e diretrizes contextualizadas, que projetem o vir-a-ser da escola;
- envolvimento e vontade política da comunidade escolar para criar a utopia pedagógica que rompe com os individualismos e estabelece a parceria e o diálogo franco;
- conhecimento da realidade escolar através de um diagnóstico atualizado;
- análise e avaliação diagnóstica para criar situações-problema da escola, dos grupos, dos indivíduos;
- planejamento participativo;
- clarificação constante das bases teóricas do processo com revisão e dinamização contínuas da prática pedagógica à luz dos fundamentos e das diretrizes do currículo, da metodologia, da avaliação, dos conteúdos, das bases da organização escolar, do regimento, dos mecanismos de participação, do ambiente e do clima institucional, das relações humanas, dos cronogramas de estudos e de reuniões;
- atualização constante do pessoal docente e técnico;
- coordenação administrativo-pedagógica competente e interativa que estimule, planeje, comande, avalie, apóie e dialogue sempre, continuamente.

Entretanto, esclarece a autora que não se trata de simplesmente elaborar um Projeto Político-Pedagógico na escola, mas principalmente de instalar um

processo de ação-reflexão, em busca da qual haja um esforço conjunto e vontade política de toda comunidade escolar. Ele deve ser renovado constantemente e só tem sentido se for elaborado por todos os componentes da escola.

Já Santiago (1995) destaca que a escola está passando por uma crise de paradigmas e que até mesmo o projeto que vinha sendo desenvolvido desde o século XVIII pelo liberalismo, visando formar um homem que atendesse ao mercado de trabalho e à sociedade, não está mais atendendo ao modelo social e econômico atual. Além disso, aponta que as discussões acadêmicas explicitam a necessidade de inscrever as práticas educativas num novo modelo capaz de superar a fragmentação do currículo escolar e o ensino fundamentado na cópia e na memorização. Para a autora, é preciso discutir o papel da escola e do Projeto Político-Pedagógico numa perspectiva diferente daquela de anos passados, agora pautada em “um novo paradigma que, ao revolucionar as concepções de conhecimento, a visão de mundo, os valores, imprima uma nova lógica ao ensino e aos elementos da prática educativa”(1995: 161).

A perspectiva apontada pela autora é a busca da formação de um cidadão pensante e criativo, exigindo dessa forma dos profissionais da educação uma “formação continuada” para poderem acompanhar as mudanças do mundo moderno. Porém, ela adverte que é preciso ter o cuidado para que as velhas teses ligadas à exclusão e adaptação da educação ao sistema produtivo não retornem com nova roupagem.

Ainda, para Santiago (1995), há necessidade de rever as várias dimensões do processo educacional para que não se priorize uma em detrimento de outra. É o que ocorreu, por exemplo, na América Latina nos últimos anos, na educação popular, em que a ênfase era dada somente ao político. Tal posicionamento produziu um discurso crítico, porém permeado de práticas conservadoras. Outro perigo é priorizar o pedagógico, com mudanças nas metodologias, organização do currículo e na prática em sala de aula sem ter definido a direção, o rumo do trabalho educativo.

Segundo a autora (1995: 166),

“a intenção de provocar mudanças na ação educativa escolar nas dimensões do Projeto Político Pedagógico que atinja a totalidade das relações nele implicadas deve tomar como ponto de partida a explicitação das questões políticas e epistemológicas. A discussão e a argumentação públicas das concepções presentes no grupo conduzem à compreensão da escola que temos indicando os caminhos para a condução de mudanças”.

Santiago (1995) argumenta que a construção do P.P.P deve buscar reduzir os índices de reprovação e de evasão, melhorar o nível de aprendizagem, promover a satisfação pessoal, melhorar o envolvimento da comunidade e o nível do padrão de vida. Acrescenta que esse processo precisa ser constantemente avaliado para haver seqüência nas ações, mantendo o grupo unido no rumo das mudanças pretendidas.

Reynaud (2000) afirma que a idéia do Projeto Político-Pedagógico é fruto de um período em que os educadores brasileiros, influenciados pelo momento político que vivia o Brasil nas últimas duas décadas, buscavam a construção de uma sociedade com mais igualdade e justiça social.

Para a autora, a escola é o espaço em que se dá a possibilidade de luta contra as desigualdades sociais e para transformá-la é preciso “transformar as relações nela existentes, é preciso planejá-la de uma nova forma, dialógica, participativa, enfim integrada com a realidade de seus educandos” (2000: 15). O Projeto Político-Pedagógico é apontado pela autora como possibilidade de transformação da educação. Porém, não é qualquer projeto, ele precisa ter a educação e o ensino como molas mestras de todo processo. Para ela, há projetos e projetos, o que os distingue é a dimensão política e pedagógica (diferentes, mas indissociáveis).

Reynaud (2000) chama a atenção para o caráter político do P.P.P., cujos princípios aí inscritos definem o tipo de sociedade e de cidadão que se quer construir. A autora acrescenta, ainda, que é por intermédio da ação educativa que se efetivam as intencionalidades. Porém não é qualquer intencionalidade, mas

uma intencionalidade coletiva, debatida amplamente num processo de discussão dos problemas da escola.

Segundo a autora,

“um projeto só pode ser considerado Político-Pedagógico, quando retrata, pela identidade, a filosofia de trabalho da escola e sua missão, seus valores humanos e pedagógicos, sua clientela e os objetivos que deseja alcançar, as ações que serão realizadas para atingir o ideal proposto, e principalmente, pela sua autonomia, exercida pelo atendimento das necessidades e das características de seus alunos e da comunidade, sem deixar de estar inserido no sistema nacional de educação, realçando o papel de mediação da educação” (2000: 19).

No decorrer do trabalho da autora também são apontadas como base de todo Projeto Político-Pedagógico a autonomia e a participação. Afirma que ter autonomia significa construir um P.P.P. próprio, que tenha a cara da escola e da comunidade onde está inserida, e que seja relevante para a sociedade. É desenvolver um processo democrático em que a escola seja responsável pelos seus atos e que a vivência democrática proporcionada com a participação da família na escola tenha possibilidade de ser transposta para outras instituições sociais. Parece, para a autora, e nisso concordamos, que os docentes se assustam com a possibilidade de poderem tomar decisões. Mas isso é compreensível, pois durante algum tempo, principalmente no período ditatorial, suas falas foram silenciadas.

A participação de todos os envolvidos (direção, pais, professores, alunos, funcionários e comunidade) no processo é apontada por Reynaud como essencial na construção do P.P.P. Ela pontua que a palavra participação tem uma conotação forte, ativa, prática e comprometida: “Participação leva à autogestão, ao exercício da autonomia, ao rompimento com a dependência” (2000: 35). Daí a necessidade, para a autora, de envolver todos na tomada de decisão política, pedagógica e administrativa, ou seja, em todo processo educativo.

Finaliza seu trabalho afirmando que para construir o Projeto Político-Pedagógico é preciso ter uma nova visão de mundo e de sociedade e a convicção de que é possível mudar a realidade posta, apesar das dificuldades que se enfrentam e das forças contrárias. Que o P.P.P. não é só um instrumento de mudança, mas representa a própria mudança, porque implica um novo modo de ver e construir o mundo.

Tais considerações conduzem à conclusão de que é preciso planejar a educação, pois ela não é o desenvolvimento de qualquer ação, ela tem uma intenção, um compromisso com a formação do cidadão. Por essa razão, é essencial elaborar o Projeto Político-Pedagógico, pois esse instrumento define o rumo, a direção da escola. No P.P.P. definem-se os objetivos, o currículo, as metodologias, a avaliação e as relações de poder na instituição. Nele é definida a função da escola e o seu papel social, que sociedade se quer e que tipo de homens devemos formar para essa sociedade. Ele organiza o trabalho na escola, planeja as ações, rompe com as relações autoritárias e com o trabalho fragmentado. Portanto, o P.P.P. é o planejamento da escola, porém de forma mais ampliada do que aqueles elaborados sob os moldes de concepções tradicionais fragmentárias, prática que tem sido a tônica na maioria das escolas que conhecemos.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico deve dar-se pelo desenvolvimento de um processo democrático, isto é, participativo, envolvendo toda a comunidade escolar na discussão do diagnóstico da realidade intra e extra-escolar, na definição da concepção de sociedade, homem, educação e aprendizagem que norteará o trabalho, e na execução do que foi definido. No P.P.P. também é importante definir: responsabilidades; metodologias para conseguir colocar em prática o que foi definido; cronologia; avaliar constantemente o processo para saber se o que e como foi definido está sendo colocado em prática.

É fundamental em sua elaboração que a comunidade queira participar. Para isso, é necessário que seus coordenadores criem espaços de estudo e discussão buscando despertar esse interesse.

O Projeto Político-Pedagógico também é um importante passo para o aprendizado da democracia, uma vez que requer a ação coletiva na busca de soluções para questões coletivas. Um processo que inicia na escola e pode se expandir para outras instâncias da sociedade, com participação efetiva dos cidadãos nas decisões e execução das políticas públicas. Além disso, o trabalho coletivo desenvolvido na escola poderá melhorar o processo de ensino-aprendizagem, pois é necessário que as camadas populares se apropriem do conhecimento historicamente acumulado e produzam novos conhecimentos capazes de transformar as relações sociais das quais são partícipes. Para isso, esse ensino deve ter uma qualidade tal que torne os alunos críticos, criativos e conscientes de sua realidade social para poder transformá-la.

Num Projeto Político-Pedagógico, como o nome diz, o político e o pedagógico devem caminhar juntos. Não se deve dar prioridade a um ou a outro, pois no político é intencionalizado um ser humano, uma escola e uma sociedade. É necessário interferir nessa direção, comprometendo-se com a concretização dessa intencionalidade. Através do pedagógico, da prática educativa, se efetiva o que se intencionou como política.

No processo de elaboração, execução e avaliação do P.P.P. deve-se ter sempre presente o objetivo de reduzir os índices de evasão e repetência, melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, trabalhar coletivamente, democratizar as relações de poder, unir os componentes da escola em torno de objetivos comuns e ter a convicção de que é possível mudar a escola e a sociedade. Como bem afirma Veiga (1998), "é preciso construir a utopia" possível.

O P.P.P. é uma conquista e não uma imposição. Ele deve mobilizar as pessoas para sua construção, criando espaços propícios à participação. A direção e os especialistas em assuntos educacionais são os principais agentes da coordenação desse processo na escola.

Portanto, o Projeto Político-Pedagógico escolar tem como finalidade organizar o trabalho na escola; tornar claras e precisas as ações; sintonizar as idéias; eliminar o espontaneísmo e as decisões com base intuitiva; superar os conflitos; diminuir os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as

diferenças e hierarquiza os poderes de decisão; tornar mais eficiente e com qualidade a ação educativa; democratizar as relações de poder na escola.

5. O ESTADO E A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA COMO CATEGORIAS DE ANÁLISE

Conforme já mencionamos no início deste trabalho, para discutir a possibilidade de construção de um Projeto Político-Pedagógico democrático tomamos como pano de fundo para nossa pesquisa categorias como Estado ampliado e, em especial, a democracia participativa. Segundo Kuenzer (1998), as categorias servem como “o necessário suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante o desenrolar de todo o trabalho, iluminando todos os procedimentos” (p. 10). São as categorias que servem de base para análise dos fatos a serem investigados e são utilizadas como o fio condutor da investigação. Elegemos a categoria de Estado ampliado, pois é com base nesta que é possível desenvolver a democracia participativa.

Trazemos à tona, inicialmente, algumas discussões empreendidas por teóricos que se debruçaram sobre o tema Estado, por entender que a elucidação dessa categoria serve de base para a compreensão das questões ligadas ao P.P.P. como um processo político-social que ocorre no interior do Estado. Em seguida, tratamos da categoria democracia participativa que permeou todo o nosso trabalho de pesquisa, norteando a elucidação do P.P.P. na escola como processo e participação política democrática.

Para Munarim (2000: 35), o Estado

“não é sujeito neutro, também não é apenas um sujeito autônomo, demiurgo da história, propositor e fomentador de processos de desenvolvimento em favor do capital. Não é apenas um instrumento que é utilizado pelos capitalistas em favor de seus empreendimentos privados. Mas se não é apenas guardião dos interesses privados, também não é tão somente guardião da moral e da razão, promotor do bem comum que interessaria a toda a sociedade”.

Ora, se Estado não é nada disso ou apenas isso, o que é então? Responde o autor, na esteira do pensamento do cientista político Atilio Boron (1994), que Estado é tudo isso ao mesmo tempo. Em outras palavras, Estado é um ente multidimensional que, dependendo das circunstâncias históricas, tem sido ora mais democrático, ora mais autoritário, ora mais elitista, ora mais popular. Nesta pesquisa iremos, pois, entender o Estado na perspectiva de Estado ampliado ou Estado multidimensional, destacando ser este um espaço não monolítico, mas contraditório, em que se estabelecem lutas sociais.

No período entre 1848 e 1850, denominado primeira fase de Marx e Engels, esses autores tinham uma concepção restrita de Estado. Para eles, naquela fase de sua produção intelectual, o Estado tinha como função assegurar e conservar a dominação da classe dominante. Esse entendimento de Marx e Engels sobre Estado está claro no “Manifesto Comunista” escrito em 1848, quando pontuavam que: “o poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia” (12). Para esses autores, a burguesia utiliza-se do Estado para impor seu poder, e para tal utiliza-se essencialmente da coerção através dos aparelhos repressivos.

Conforme Coutinho (1985), Marx e Engels não deixam claro em seus escritos sobre o modo como o Estado faz valer essa sua natureza de classe. Porém, o Estado, numa concepção restrita, se utilizaria da coerção (poder de pressão), para garantir o domínio da classe burguesa.

A concepção de Marx e Engels rejeita a proposição de Hegel, que aponta o Estado na condição de representante dos interesses universais e não dos interesses particulares de uma classe. Neste sentido para Marx, (apud Coutinho 1985: 17), “o Estado, assim, é um Estado de classe: não é a encarnação da razão universal, mas uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse universal, defende os interesses *comuns* de uma classe *particular*”.

Engels, (apud GUIMARÃES, 1988: 134) em seu último livro – *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* - escreveu: “é em geral o Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que, por meio dele, torna-se

igualmente a classe politicamente dominante, adquirindo com isso novos meios de dominar e explorar a classe oprimida”.

Na obra “*a Dualidade de Poderes- Introdução à teoria marxista de Estado e revolução*”, Coutinho resumiu a primeira fase de elaboração teórico-política de Marx e Engels:

a) uma noção restrita do estado, segundo a qual esse seria uma espécie de “comitê executivo” da classe dominante (a sua expressão direta e imediata), um organismo que despolitiza a sociedade e se vale essencialmente da coerção para cumprir suas funções;

b) uma concepção da luta de classe como conflito bipolar e “simplificado” entre burgueses e proletários, como uma confrontação que pode ser definida como uma “guerra civil mais ou menos oculta”, que levará necessariamente a uma “explosão”.

c) uma visão da revolução socialista proletária como “revolução permanente”, que tem seu momento resolutivo na constituição de um contra poder, ou seja, na criação – ao lado e em choque com o poder burguês- de um poder material armado da classe operária, que deve “derrubar violentamente” o poder burguês e substituí-lo (uma formulação que seria posteriormente complementada com a idéia de que a máquina estatal da burguesia deve ser “quebrada”- e não apenas apropriada – pelo proletariado.

d) uma percepção do duplo poder como algo transitório, de breve duração, que não só implica a eliminação “violenta” de um dos dois contendores, mas também a construção de um governo ditatorial pela parte vencedora (disso resulta a convicção – que Marx iria formular logo após- de que a luta de classe conduz necessariamente à “ditadura do proletariado”). A concepção “restrita” do estado e a visão “explosiva” do processo revolucionário foram superadas - pelo menos parcialmente- nas obras posteriores de Marx e, sobretudo, de Engels” (1985: 24).

A concepção restrita de Estado está ligada ao momento histórico vivido pelos citados autores, porém foi superada em suas obras posteriores. Em 1871, Marx apontou que o Estado pode ampliar-se ou já se ampliou. E ele não está reduzido à sua máquina burocrática-militar, mas ampliou sua faixa de atuação mediante o desenvolvimento de aparelhos consensuais que pressupõem um pacto. Não há na obra tardia de Marx e Engels nenhuma afirmação de que tais aparelhos consensuais devam ser “quebrados” ou “destruídos”.

Segundo Coutinho (1985), Engels foi o primeiro marxista a empreender o processo de “ampliação” da teoria do Estado e essa “ampliação do conceito de Estado se deu pela ”ampliação” que se efetivou na esfera política no último terço do século XIX. A “ampliação” da teoria do Estado teve uma formulação mais

sistemática pelo italiano Antonio Gramsci, nos “Cadernos do Cárcere”, obra de sua maturidade teórica. Tal formulação está ligada ao fato de que Gramsci viveu num tempo em que se concretizou ou ampliou o Estado, pois, segundo Coutinho (1985: 59), “a esfera política ‘restrita’ que era própria dos estados elitistas - tanto autoritários como liberais - cede progressivamente lugar a uma nova esfera “ampliada”, caracterizada pelo protagonismo político de amplas e crescentes organizações de massa. É a percepção dessa socialização da política que permite a Gramsci elaborar uma teoria marxista ampliada do Estado”.

Para Gramsci, o Estado é formado pela sociedade civil - conjunto de instituições responsáveis pela elaboração e difusão de ideologias, “aparelhos privados de hegemonia” (igrejas, escolas, meios de comunicação, diferentes associações, movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos, entre outros) e pela sociedade política - conjunto dos aparelhos coercitivos (forças armadas, policiais e a aplicação das leis). Essa teoria de Estado Ampliado é também uma maneira de privilegiar (reforçar) a participação da sociedade civil. Segundo Simionatto (1995: 65), Gramsci “procura mostrar que a sociedade civil é o espaço onde se organizam os interesses em confronto, é o lugar onde se tornam conscientes os conflitos e as contradições”.

A diferença de Gramsci para Marx é que para o primeiro sociedade civil e sociedade política fazem parte da superestrutura e o campo das relações econômicas faz parte da infra-estrutura, enquanto que para Marx a sociedade civil e as relações econômicas estão na infra-estrutura e a sociedade política está na superestrutura. Para Gramsci, as duas esferas (sociedade civil e sociedade política) formam o Estado em sentido amplo, que podem conservar ou transformar uma formação econômico-social. No espaço da sociedade civil as classes buscam exercer sua hegemonia, através da direção e do consenso. Na sociedade política (que Gramsci chama de Estado restrito), as classes buscam exercer sua hegemonia pela dominação, ou seja, pela coerção.

Outro autor que trata da “ampliação” do Estado é Nicos Poulantzas. Desenvolvendo seus estudos a partir de Gramsci, Poulantzas entende que a “ampliação do Estado não se limita à gestação e extensão dos ‘aparelhos privados

de hegemonia', mas se encarna também na presença maciça do Estado na área econômica: intervindo diretamente na reprodução do capital social global, o Estado retira dessa intervenção - e não só dos aparelhos ideológicos – boa parte dos seus atuais mecanismos de legitimação e de busca do consenso” (POULANTZAS, apud COUTINHO, 1985: 74). Poulantzas complementa que “o Estado é a condensação material de uma correlação de forças entre classes e frações de classe, tal como esta se expressa, sempre de modo específico, no seio do Estado” (POULANTZAS, apud, COUTINHO, 1985: 75). Para Gramsci, a luta pela hegemonia se dá essencialmente na sociedade civil (dos aparelhos ditos privados de hegemonia), já Poulantzas não nega Gramsci, mas vai além e fala numa luta “processual” a ser travada também no próprio interior dos aparelhos estatais em sentido restrito (no que Gramsci chamou de “sociedade política”).

No bojo do Estado ampliado ocorrem processos de lutas por hegemonia, em que grupos subalternos buscam democracia e participação visando à legitimação da soberania popular. O preceito de soberania popular ganhou força na Idade Média, porém foi no século XVIII que ele se consolidou com Jean-Jacques Rousseau. Segundo Gomes (1995: 15), “a partir de então, o povo foi concebido como verdadeiro soberano, ele passou a ter não só o poder de criar o próprio Estado, como também, de fazer valer, sempre, a sua vontade”. A autora acrescenta ainda que “é a partir da revolução Francesa que o conceito de soberania popular se estruturou com intensidade universal; não se admitia mais a superioridade de um homem sobre outro homem, o poder pertencia a todo povo, cada um passou a ter uma parcela de soberania” (15). Esses preceitos foram largamente divulgados como teoria no contexto do liberalismo, mas não se concretizaram na prática, sob o comando do mesmo ideário.

Se formos buscar a gênese da formação do conceito de democracia como soberania popular veremos que seu palco é a Grécia antiga, mais especificamente na cidade de Atenas. Em 507 anos a.C., os cidadãos se reuniam em um lugar público chamado ágora (uma espécie de praça pública), onde tomavam livremente suas próprias decisões, levantando as mãos, após terem ouvido os diversos pontos de vista dos oradores. Porém, não eram considerados cidadãos os

escravos, os servos, os pastores, os estrangeiros e as mulheres. A cidadania era obtida por critérios de renda, profissão, linhagem e propriedade territorial. Democracia, no conceito grego, é o “governo de muitos”.

Daquela época até os dias de hoje, o conceito de democracia evoluiu em diversas direções, sendo muitas vezes utilizado no decorrer da história para justificar uma determinada ordem social. Neste sentido, é bom lembrar o que nos alerta Fernandes (1986: 50), “que os sujeitos que defendem a democracia podem pretender coisas distintas e contraditórias. Diferentes regimes políticos e diversas ações políticas se justificam como defensores da democracia”.

Nessa multiplicidade de direções, interpretações, usos e pontos de vista, vamos encontrar autores alinhados sob orientações diversas. Uns ligados a uma concepção liberal e outros a uma concepção socialista. Para Bobbio (1998: 7), afinado com posições do Partido Socialista Italiano, porém considerado um liberal, Senador vitalício desde 1984, “por democracia entende-se uma das várias formas de governo, em particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou melhor, da maior parte, como tal se contrapondo às formas autocráticas, como a monarquia e a oligarquia”. Acrescenta que a democracia sustenta-se sobre a hipótese de que todos podem decidir a respeito de tudo e não existe definição de democracia que possa deixar de incluir em seus atributos a visibilidade ou a transparência do poder. Para ele, todos os atos devem ser transparentes, à vista do povo, pois pode-se definir o governo da democracia como “o governo do poder público em público”(1986: 84).

Segundo Bobbio (1986), a democracia direta, em que o cidadão toma as decisões sem nenhum intermediário, é difícil de ser colocada em prática em um grande Estado. Aponta que todos decidirem sobre tudo em sociedades sempre mais complexas como são as atuais é materialmente impossível. O autor argumenta que o próprio Marx explicou que a Comuna de Paris “foi composta por conselheiros municipais eleitos por sufrágio universal nas diversas circunscrições da cidade, responsáveis e substituíveis a qualquer momento” (MARX, apud BOBBIO, 1986: 48). Os institutos de democracia direta apontados pelo autor, a

assembléia dos cidadãos e o referendun⁷, só podem ser colocados em prática em pequenas comunidades.

Bobbio aponta a democracia representativa como o “único governo possível”. Na democracia representativa as decisões coletivas, ao invés de serem tomadas diretamente pelos indivíduos, são tomadas por representantes eleitos por esses indivíduos. Acrescenta que em uma sociedade democrática o poder vai da base ao vértice e numa sociedade burocrática vai do vértice à base.

Para Bobbio (1986), todo governo democrático deve ser regido por norma “que estabelece quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos, tendo como pressuposto fundamental a decisão da maioria”. Também aponta como condição para a democracia, além da definição de regras e procedimentos, que haja alternativas reais de escolha para aqueles que são chamados a decidir ou a escolher os que decidirão. Acrescenta ainda ser necessário dar as mesmas condições aos que decidem para também serem escolhidos para os cargos eletivos de representação.

E conclui:

“os significados históricos de democracia representativa e de democracia direta são tantos e de tal ordem que não se pode pôr os problemas em termos de ou-ou, de escolha forçada entre duas alternativas excludentes, como se existisse apenas uma única democracia representativa possível e apenas uma única democracia direta possível; o problema da passagem de uma a outra somente pode ser posto através de um *continuum* no qual é difícil dizer onde termina a primeira e onde começa a segunda” (1986: 52).

Ao par disso, chama a atenção que é necessário garantir que o maior número de indivíduos possível possa exercer o direito de participar, inclusive com o voto, das decisões tomadas no maior número possível de instâncias. “Hoje, se se quer apontar um índice do desenvolvimento democrático este não pode mais ser o número de pessoas que têm o direito de votar, mas o número de instâncias

⁷ “Expediente extraordinário para circunstâncias extraordinárias” (Bobbio,1986: 53).

(diversas daquelas políticas) nas quais se exerce o direito de voto...” (1986: 56). Para o autor, nenhuma democracia no mundo pode dar certo se ela não se tornar costume, vivência.

Já para Fontana (2000), a democracia eleitoral que temos se resume principalmente à troca periódica de governantes, permitindo ao povo a escolha de qual fração da elite irá governar, sem quase nenhuma influência do povo sobre o processo de decisão. O autor lembra que foi a luta dos trabalhadores que fez com que avançasse a democracia moderna.

Conforme Fontana (2000), por democratização do Estado entende-se sua permeabilidade à participação da cidadania. Participação da cidadania na gestão pública numa perspectiva de equidade social. Por essa ótica de democratização do Estado contemplam-se a delegação de poderes, referendos, plebiscitos, democracia direta nas localidades, transparência nos negócios públicos” (42). Acrescenta que é preciso trabalhar na formação de uma cultura democrática e de sujeitos políticos que participem da construção de uma sociedade justa e solidária.

Nessa mesma linha de pensamento, para Grando (2000:144), a “democracia é muito mais que discurso, é prática, é ação, é compromisso. Não basta dizer-se favorável à democracia, é preciso conviver com ela... Para isso não basta apenas melhorar as condições de vida da cidade e dos cidadãos, é necessário que todos sejam sujeitos desta conquista, que todos saibam como funciona o poder, enfim que todos exerçam o poder”. Segundo o autor, “a participação popular é a partilha do poder político, através do qual o governo abre mão de parte de seu poder, viabilizando a articulação entre a limitada democracia representativa e formas direta de democracia participativa, concretizada através de métodos de deliberação popular sobre as ações do poder público” (145).

Em Munarim (2000), vamos encontrar um conceito de democracia como um processo contínuo de democratização das relações sociais, políticas e econômicas. Dessa forma, não é um projeto acabado, findável. Acrescenta que um Estado de democracia plena existe apenas como uma referência ideal. A soberania popular plena seria o ideal-limite da democracia, o que Bobbio chama de onicracia (governo de todos). Entende, ainda, que o processo de

democratização implica a definição de regras de convivência social e que o Estado e a democracia são processos de construção e conquista a partir das bases da sociedade e através do conflito. Para o autor, a Sociedade Civil (os sujeitos coletivos)⁸ é a protagonista essencial dessa construção. Adverte pois que a democratização não pode ficar somente no campo político, mas deve se expandir para os espaços sociais, objetivando a democratização da sociedade civil. Ainda, segundo o mesmo autor,

“uma coisa é o processo de democratização do Estado, conquistada com a instituição dos parlamentos. Outra é a democratização das instituições da Sociedade Civil – da família à escola, da empresa à gestão dos serviços públicos. Eis que pode muito bem coexistir um Estado democrático (na qual a constituição é garantida e o parlamento funciona) e uma Sociedade Civil cuja maior parte de suas instituições não são governadas democraticamente” (MUNARIM, 2000: 57).

O autor afirma ainda que, além de garantir que o maior número de pessoas possível participem das tomadas de decisão, é importante garantir também a participação de um número cada vez mais elevado de indivíduos, inclusive com direito a voto, nas várias instâncias políticas da sociedade, “desde um conselho de escola, como pais, até o orçamento do seu município, como usuário dos serviços municipais” (2000: 57).

Segundo Chauí (1997: 194), “a questão democrática implica, pois, criar condições para que o cidadão seja soberano e interfira realmente nas decisões sociais e econômicas através dos órgãos de decisão política”. Conforme a autora, a democracia não se dá só no campo político, mas também social e econômico. Ela também adverte que é impossível termos uma democracia plena num sistema de exploração capitalista como o nosso. Pois “tanto na crítica marxista quanto na de McPherson a ênfase é dada ao fato de que a democracia, modelada sobre o mercado e sobre a desigualdade sócio-econômica, é uma farsa bem sucedida, visto que os mecanismos por ela acionados destinam-se apenas a conservar a impossibilidade efetiva da democracia” (CHAUÍ, 1997: 141).

⁸ São considerados sujeitos coletivos instâncias de organização da sociedade civil como os Conselhos, associações de bairros, entre outras.

Para a autora citada, é essencial informar e educar a população sobre fatos sociais de seu interesse e de abrangência coletiva, pois a pessoa participa da vida social em proporção ao volume e à qualidade das informações/conhecimentos que possui. A autora enfatiza que os dois conceitos que dão suporte à questão filosófica da democracia é a liberdade e a igualdade. Neste sentido, aponta o postulado de Marx (1972) segundo o qual a “igualdade engendra a liberdade” e questiona: como teremos liberdade se não somos iguais economicamente? Para a autora, não é a igualdade econômica que vai igualar os desiguais, mas é ela que proporcionará direitos igualitários de acesso à partilha dos bens materiais.

Afirma, ainda, que o problema da democracia não está relacionado a mais representação, mas a uma mudança na idéia desta representação, à medida que se exige uma participação direta no plano social e político. Assim, para que a democracia seja representativa, é necessário que se possibilite a ampliação da participação.

Após apresentarmos o conceito de democracia à luz de vários autores, passaremos agora a discutir democracia participativa, categoria central da nossa pesquisa. Segundo Rover (2000), a democracia participativa adquire mais destaque no final da década de 1960 no bojo das convulsões políticas, expressando a insatisfação com a herança das teorias políticas tanto a liberal quanto a marxista.

Um dos pressupostos básicos da democracia participativa ou direta é que não há intermediários entre os indivíduos e as deliberações que lhes dizem respeito. O povo é responsável direto pelas decisões e execução das políticas públicas. Como afirma Dallari, apud Gomes (1995: 105), “nenhum sistema político, econômico e social pode ser considerado democrático se o povo não tiver efetiva participação nas decisões fundamentais (...), quando o povo está ausente de uma decisão ou é manifestadamente contrariado por ela não se pode dizer que o sistema seja democrático. Não há democracia sem povo”, o que implica dizer, também, que não há democracia sem a garantia e realização da vontade popular.

GOMES (1995) também chama a atenção para as várias interpretações do que seja considerado “povo”. Utiliza a análise de Giovanni Sartori que aponta seis formas possíveis de interpretar o que seja “povo”.

Sartori (apud, GOMES, 1995) inicia argumentando que o termo “povo significando literalmente todo mundo” não expressa a realidade, pois a democracia não pode integrar todo mundo (por exemplo são excluídos os menores de idade, deficientes mentais,...). A palavra “povo significando uma grande parte indeterminada, muitos”, também deixa a desejar, pois *muitos* não é critério definidor. Para Sartori, considerar também o “Povo como classe inferior” é inaceitável. “Povo enquanto uma entidade indivisível, como um todo orgânico” também é impossível de aceitar, pois não conduz à democracia, mas a qualquer regime político. “Povo como uma parte maior expressa por um princípio de maioria absoluta” é descartada. Sartori defende que a concepção de “povo entendido sob o princípio da maioria limitada” tem validade, porque, “na verdade, ‘poder da maioria’ é apenas uma fórmula condensada para poder limitado da maioria, para um poder restrito da maioria que respeita os direitos da minoria” (SARTORI, apud GOMES, 1995: 80).

Voltando a Fontana (2000), temos que esse autor considera que a transição de uma democracia representativa (aquela que o povo exerce através do voto) para uma democracia participativa (atuação direta do cidadão), se efetiva num governo, principalmente através do Orçamento Participativo, uma vez que, através dele, socializa-se a discussão e a decisão sobre os destinos do dinheiro público, responsável pela manutenção da máquina do Estado. “O orçamento participativo não é apenas a desprivatização/publicização do orçamento estatal. Pretende ser uma nova forma de organização das massas, um novo instrumento autônomo da luta política popular” (2000: 42).

Segundo o autor, ainda,

“vários aspectos problemáticos circunscrevem a participação organizada da sociedade na elaboração do orçamento público. Trata-se de um processo complexo, que envolve a possibilidade de mediar disputas por

recursos limitados, gerar consenso e solidariedade coletiva; conseguir um número significativo de participantes que deliberem democraticamente; equacionar disputas entre instâncias normativas, entre esferas de poder no sentido de preservar a legalidade enquanto incrementa a legitimidade; compatibilizar a participação ampliada com a eficiência administrativa; adequar esta inovação setorial com o conjunto de atribuições da máquina governamental; enfim, processar tudo isso na expectativa de que no final se generalize o espírito público, a cidadania ativa, a democracia” (2000: 42).

Conforme podemos perceber, os autores pesquisados que se debruçam sobre o tema democracia participativa, consideram-na como democracia direta, em que os sujeitos participam diretamente das tomadas de decisão, como também na execução e avaliação das políticas públicas. Para eles, e assim também damos por entendido, a democracia participativa implica um processo de participação efetiva de cidadãos que decidem diretamente sobre as políticas públicas que lhes dizem respeito e participam na elaboração e execução dessas políticas. Temos esses entendimentos como nossos pressupostos, e tomamos o Projeto Político-Pedagógico como uma política pública, objeto de efetivação da democracia participativa. Queremos, todavia, acrescentar à compreensão da participação direta dos cidadãos o entendimento de que esses podem e devem ser considerados, também, não apenas sujeitos individuais, mas partícipes de sujeitos coletivos. Assim, no processo de elaboração de políticas públicas, que ocorrem no interior do Estado, é fundamental que estejam presentes sujeitos coletivos da sociedade civil com propostas pré-elaboradas no âmbito de suas organizações de base. Dito de outro modo, o Estado multidimensional é composto de “momentos”, e um importante “momento”, ou o mais importante, é o da Sociedade Civil. No seio dessa organização os grupos se constituem e elaboram seus projetos. Esses projetos, sonhos, planos são levados, com a força do coletivo que os engendra, a outro “momento” do Estado, mais geral e formal – o da Sociedade Política. Desse modo, é de se compreender que uma escola pública, por exemplo, que é materialização do Estado como Sociedade Política, leve em conta, no processo de elaboração de um P.P.P., as organizações da Sociedade Civil que a circundam.

Com efeito, o Projeto Político-Pedagógico pode ser uma das formas de construção de um processo pelo qual toda a comunidade escolar, na forma de

sujeitos individuais e coletivos, participe diretamente da tomada de decisões, bem como da execução do que foi definido coletivamente como política.

6. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA LEGISLAÇÃO NACIONAL E CATARINENSE

A discussão teórica e a busca da materialização de Projeto Político-Pedagógicos, no Brasil, remonta aos movimentos de reorganização curricular pelo qual passou a maior parte dos estados brasileiros no decorrer da década de 1980. Quando do advento da nova legislação da educação – Lei n.º 9394/96 em âmbito nacional e Lei Complementar 170/98 em Santa Catarina, o tema já não era novo; já estava encarnado no discurso pedagógico que os legisladores acolheram nos textos legais, conforme explicitamos a seguir.

A nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei n.º 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, faz menção, em vários de seus artigos, à importância de a escola elaborar e executar sua proposta pedagógica, conforme segue:

“12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

“13 – os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

“14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Ressaltamos, também, que na legislação estadual aprovada no período pesquisado, de 1995 a 1998, encontramos várias referências ao Projeto-Político Pedagógico como base de todo trabalho desenvolvido na escola. Há variações de

nomenclaturas entre a lei nacional e a catarinense, mas os conteúdos de uma e outra são os mesmos.

Perseguindo os objetivos a que nos propomos, a seguir, apresentamos alguns recortes da legislação estadual, que permitam subsidiar a abordagem do tema desta pesquisa.

A Lei Complementar estadual n.º 170, de 07 de agosto de 1998, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação, determina no Capítulo III, art. 15, inciso I, que:

“Às Instituições de educação, respeitadas as normas legais e regulamentares, compete:

I – elaborar e executar seu projeto político-pedagógico”;

No mesmo artigo, incisos VI e VII a referida Lei aponta que às Instituições escolares também compete:

“VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos educandos, bem como sobre a execução de seu projeto político-pedagógico”.

E ainda, no art. 16 da mesma Lei, parágrafo 2º, é apontado:

“2.º As instituições elaborarão seu projeto político-pedagógico contendo os princípios gerais de seu regimento escolar, seus princípios administrativos, os currículos escolares e demais processos da atividade escolar”.

A Lei Complementar n.º 170/98 deixa claro que a escola deverá construir o seu P.P.P, porém somente informar aos pais ou responsáveis como este está sendo encaminhado. Nessa lei os pais e a família não são apontados como integrantes do processo de elaboração, execução e avaliação do P.P.P., contrariando os textos sobre o tema, encaminhados às escolas.

No Capítulo IV da mesma Lei, art. 17, incisos I e II, é explicitado que os docentes, na escola, devem participar da elaboração do P.P.P., como também cumprir seu plano de trabalho de acordo com o que foi definido nesse documento. Quando a Lei delimita as atribuições dos conselhos deliberativos das escolas, no art. 20, inciso II, alínea c, fica claro que também cabe a esse Conselho a participação na elaboração do P.P.P. da escola.

O Decreto n.º 3.429, aprovado como decorrência da Lei n.º 170/98, que regulamenta o Conselho Deliberativo Escolar, no art. 3.º, incisos I e IV, estabelece que ao conselho compete:

“I – deliberar sobre diretrizes e metas do Plano Político Pedagógico da Escola, seus mecanismos de elaboração, aprovação, supervisão e avaliação, que envolvem ações pedagógicas, administrativas e financeiras da Unidade Escolar.

IV – apreciar e emitir parecer sobre os relatórios anuais da escola, analisando o seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas no plano político-pedagógico”.

É oportuno destacar que na Lei n.º 170/98, quando se refere ao P.P.P., utiliza a nomenclatura de Projeto Político-Pedagógico e no Decreto n.º 3.429/98 utiliza Plano Político Pedagógico. Ao que tudo indica, referem-se ao mesmo conteúdo.

A Lei Complementar estadual n.º 170/98 é decorrente da Lei nacional n.º 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). No conteúdo de ambas há referência sobre a necessidade de os Estados e Municípios elaborarem seus Sistemas de Ensino, como também a importância de elaboração do projeto pedagógico da escola.

7. DISCUSSÕES ACERCA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM SANTA CATARINA

No Estado de Santa Catarina, as discussões com o objetivo de traçar uma linha norteadora que pudesse subsidiar as escolas a elaborarem Projetos Político-Pedagógicos tiveram início em 1988, com o processo de elaboração da Proposta Curricular do Estado (P.C.-S.C/91). A Proposta Curricular é uma síntese organizada pela Secretaria de Estado da Educação, porém elaborada com participação significativa dos educadores catarinenses⁹, que delinea uma linha norteadora para o currículo, da Educação Infantil ao Ensino Médio, nas escolas de Santa Catarina. Segundo a P.C.S.C/91, “esse trabalho realizado pela grande expressão do magistério catarinense, não tem outra meta, a não ser de produzir condições objetivas e subjetivas para que os alunos das escolas públicas se apropriem do saber acumulado, o qual é um direito seu inalienável” (10). A metodologia utilizada para a elaboração dessa proposta foi através de sucessivas aproximações. Nesse processo, conforme ocorriam as discussões, iam sendo elaborados jornais com os conteúdos e estes eram encaminhados aos educadores para novo estudo, crítica e debates. Esse processo tinha como propósito realizar uma revisão do currículo de forma coletiva, introduzindo a apropriação de uma determinada concepção de sociedade, de ser humano, de educação e aprendizagem, como pressuposto para atuar na revisão dos conteúdos curriculares e formas de trabalhar com esses conteúdos. A referência teórica a partir da qual esse processo foi conduzido foi o pensamento marxista, tanto nos seus aspectos políticos quanto nos especificamente pedagógicos.

É oportuno salientar que, além dos representantes das diversas organizações educacionais catarinenses, também foram envolvidas nesse processo as Instituições de Ensino Superior, sendo que mais tarde os professores da rede dessas instituições atuaram como consultores na

⁹ Posteriormente analisaremos a relação da Proposta Curricular de Santa Catarina/91 com o Plano Estadual de Educação (1985/1988).

elaboração/sistematização dos documentos nas respectivas áreas do conhecimento. Esse processo de construção coletiva resultou no documento publicado em 1991, que tinha como objetivo fornecer subsídios teórico-metodológicos para os educadores de Santa Catarina na organização de suas atividades curriculares.

No que se refere à construção do Plano de Ação das Unidades Escolares, o documento da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, edição 91, apresenta um documento intitulado: Contribuição para um Plano Político-Pedagógico Escolar - que chama a atenção para a importância da elaboração de um Projeto que norteie as ações da escola, uma vez que:

“na medida em que as Unidades Escolares produzirem um Plano de Trabalho onde estejam claras as concepções de mundo, sociedade, homem e escola enquanto totalidade, o trabalho educacional e o ato educativo que ocorre em cada sala de aula, terá um novo curso, uma trajetória fundamentada em condições filosóficas e metodológicas que darão substância à concretização das necessidades objetivas do processo educacional” (1991: 10).

Segundo o documento, é o Projeto Político-Pedagógico que define a ação mais ampla do processo educacional, e para dar conta desse processo é necessário que todos os segmentos da comunidade escolar estejam envolvidos, participando e determinando os seus rumos enquanto uma construção coletiva efetivamente discutida e assumida por todos.

A elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina, edição 91, que tem como concepção norteadora o pensamento marxista em sentido amplo e a concepção histórico-cultural no sentido restrito da aprendizagem,¹⁰ não está

¹⁰A proposta faz a opção pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista. “Esta concepção, na sua origem, tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social. As interações sociais vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções”(P.C-S.C./98:16,17). E ainda, a “concepção histórico-cultural (...), à medida que considera todos capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores de apropriação de

desvinculada do momento de redemocratização política vivido pelo país na década de 80. Fazendo parte desse movimento, é fruto de embates entre as forças organizadas da sociedade que atuavam na área da educação, em especial a organização sindical dos professores, ALISC (Associação dos Licenciados do Estado de Santa Catarina). Já em 1983 foi dado início, no Estado, com a participação dos profissionais da educação das escolas públicas estaduais, das universidades e da “comunidade catarinense” em geral, a um amplo processo de discussão da educação em Santa Catarina. Esse movimento

“culminou com a realização de um Congresso Estadual no município de Lages, em outubro de 1984. Este Congresso deliberou sobre a democratização da educação e fez uma análise crítica às propostas de ensino até então desenvolvidas e indicando a necessidade de buscar novos referenciais, numa perspectiva crítica, contextualizada e moderna. Assim esse movimento indicava uma retomada do processo de ensino-aprendizagem, pautada em uma nova fundamentação, dando origem a proposta do Plano Estadual de Educação- PEE, para o período de 1985/88. Tendo como princípio este movimento, inicia-se um processo sistemático de estudo e discussão ocorrido no período de 1988 a de 1991. Resultando na primeira versão da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina” (ESTADO DE SANTA CATARINA, CONSIDERAÇÕES SOBRE: DCNS, PCNS E P.C.-S.C/2000: 9)

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina/91 tem uma influência muito grande de textos vinculados a uma vertente do pensamento marxista, que entraram no Brasil na década de 60 e que desde esse período têm fundamentado as discussões educacionais de autores brasileiros considerados progressistas. Dentre os textos ligados à vertente marxista, destacam-se os de Antônio Gramsci. Para Scheibe (1991:5), “esta penetração da teoria gramsciana na área deve-se, em grande parte, à especial importância que deu Gramsci ao papel da educação e à inseparabilidade entre educação e política”.

conhecimento, traz consigo a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos. De todos os alunos” (P.C-SC/98:17).

Outro fato marcante desse período foram as eleições estaduais para governador, realizadas em 1986, que possibilitaram que forças políticas de centro-esquerda ganhassem as eleições em vários estados. Desse modo, muitos professores que defendiam idéias progressistas foram chamados para ocupar postos públicos. Nesse período, de 1987 a 1991, vários estados, inclusive Santa Catarina, trabalharam novas propostas curriculares, agora sob uma nova perspectiva e consentimento oficial. Em Santa Catarina, nessa época, o governador eleito foi Pedro Ivo Campos, do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), que convidou várias pessoas de seu partido, que pertenciam à ala mais progressista para compor o quadro da educação. A maioria delas haviam participado das discussões em torno do Plano Estadual de Educação 1985-1988, que apontou para a necessidade de elaboração de uma nova proposta curricular para o Estado. Nesse momento percebe-se a contradição no bloco do poder que assume o Estado, uma vez que, embora com um governador conservador, tem na Secretaria de Estado da Educação algumas pessoas, que faziam parte de seu governo, que comandaram um processo ligado a uma concepção mais democratizante. Nesse período, constatamos também, que nem todas as políticas encaminhadas por esse governo na área da educação visavam à construção de um processo democrático. Exemplo disso foi o cancelamento da eleição para diretores de escola, como também dos conselhos deliberativos, conquistas dos educadores catarinenses oficializadas em dezembro de 1986, no final do mandato do governo anterior.

Durante o mandato do governador Vilson Pedro Kleinubing (1991 a 1994), eleito por uma coligação do PFL (Partido da Frente Liberal) e do PPB (Partido Progressista Brasileiro), a Proposta Curricular do Estado de S.C./91 foi defendida por algumas Instituições de Ensino Superior e por técnicos da Secretaria de Estado da Educação que haviam ajudado a elaborá-la. Nesse período, o governo que assumiu não deu muita importância a essa proposta, pois sua política de governo era a implantação de um processo de descentralização. Entretanto, para conseguir colocar seu plano de descentralização em ação e não se indispor com uma base politizada da educação que solicitava a continuidade da proposta,

garantiu o conteúdo pedagógico desta nos cursos de capacitação, principalmente nos dois últimos anos de governo. Mas percebe-se que em várias regiões do Estado a proposta foi desprezada, notadamente por dirigentes de escola, possivelmente por seu encaminhamento inicial ser creditado ao governo anterior, de sigla partidária contrária. Neste caso, não se considerou todo o movimento dos educadores do Estado na elaboração de tal documento. Também grande parte dos professores e outros profissionais da educação, como os especialistas em assuntos educacionais, não se apropriaram da concepção teórico-metodológica da proposta, contribuindo para que esta fosse esquecida nos armários das escolas.

Em 1995, quando assumiu o governo novamente o PMDB, tendo como governador Paulo Afonso Evangelista Vieira (1995-1998), reassumem também na Secretaria de Estado da Educação pessoas que haviam feito parte do governo Pedro Ivo/Cassildo Maldaner, do mesmo partido. Provavelmente este foi um dos motivos para a continuidade dos estudos de aprofundamento e de reelaboração da Proposta Curricular do Estado com o intuito de incorporar “as discussões realizadas no âmbito da teoria que lhe dá sustentação desde aquela época, e fazendo um esforço para superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira edição” (P.C.S.C/97: 12). Em todo texto da Proposta/91 está claro que aquele processo não era estático e nem imutável, mas ao contrário, delineava possíveis ações que, concretizadas, apontariam para novas ações, portanto, não se esgotavam naquele momento histórico.

A segunda edição da Proposta¹¹, foi iniciada em 1997, com a publicação do documento “Proposta Curricular de Santa Catarina - Versão Preliminar”, foi elaborada sob a coordenação de um Grupo Multidisciplinar¹² composto de professores da Rede Estadual de ensino, com a consultoria de professores de universidades de todo país e participação dos professores da rede estadual de ensino. Esse documento foi encaminhado para todas as escolas públicas do Estado e os educadores fizeram suas análises e as encaminharam para o referido

¹¹ Esse documento também faz opção por uma concepção de mundo, ser humano e aprendizagem pautada na concepção Sócio-Histórica e tem como objetivo melhorar a ação pedagógica nas escolas.

¹² O Grupo Multidisciplinar foi composto por professores portadores de título de pós-graduação, selecionados a partir de projetos de trabalho avaliados por banca de técnicos do órgão central.

grupo que se orientou por essas contribuições para sistematizar a Proposta Curricular de Santa Catarina¹³ em sua segunda versão, publicada em 1998. Também nos cursos de capacitação, contemplando as diferentes áreas do conhecimento promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, nesse período de discussão do documento preliminar, foram realizadas discussões para subsidiar a elaboração do documento final. Ressaltamos que os docentes destes cursos, na maioria, faziam parte do grupo multidisciplinar.

É importante salientar que nessa segunda edição não há um documento específico, separado, sobre Projeto Político-Pedagógico, como em 1991, mas esse assunto encontra-se imbricado em todas as áreas do conhecimento. Entendem seus autores que não tem sentido desconectar o projeto do processo educativo, já que ele é quem organiza e dá o rumo à prática pedagógica. No texto referente aos especialistas em assuntos educacionais¹⁴, que integra o documento da proposta sob o título “Escola: Projeto Coletivo em Construção Permanente,” fica claro que esse profissional é um dos responsáveis pela articulação do Projeto Político-Pedagógico na escola.

Conforme informações obtidas no Departamento Pedagógico do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação – SED, além do tema Projeto Político-Pedagógico fazer parte das duas propostas curriculares, edição 91 e 98, a

¹³ A Proposta Curricular em sua segunda versão é composta por três volumes distintos: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente. “O volume Disciplinas Curriculares trás uma fundamentação teórica e orientações de ordem didática para as disciplinas constantes no currículo escolar. É importante ressaltar que a ênfase não recai sobre que conteúdos devam ser ensinados em cada série, mas na compreensão dos fundamentos de cada disciplina e das possibilidades de abordá-los na âmbito da concepção histórico-cultural. No volume da Formação Docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais constam as disciplinas do curso de formação de professores em nível médio, também com ênfase nas questões teórico-metodológicas. No volume dos Temas Multidisciplinares constam os temas considerados relevantes no atual momento histórico, para além das disciplinas curriculares convencionais. É composto pelos temas Educação Sexual, Educação e Tecnologia, Educação de Jovens e Adultos, Educação ambiental, Educação Especial, Avaliação Abordagem às diversidades no Processo Pedagógico, Educação Escolar Indígena, Escola: Projeto Coletivo em construção Permanente e Educação e Trabalho” (Documento da Secretaria de Estado da Educação de S.C., - Considerações sobre: DCNs, PCNs, PC/SC-2000:9,10).

¹⁴ Especialista em Assuntos Educacionais são os Orientadores, Supervisores e Administradores escolares.

Secretaria tem contemplado esse tema nos últimos anos (em especial nos anos que nossa pesquisa abrange), em todos os cursos de capacitação de educadores promovidos no Estado. Além disso, nesses cursos, como em todos os trabalhos desenvolvidos pela Secretaria, também nos anos de 95 a 98, sempre foi salientada a importância da participação de toda comunidade escolar no processo de construção, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico das Escolas. Documentos encaminhados às escolas pelo Órgão Central, nesse período, salientavam que a participação de toda comunidade escolar é importante para que haja um espaço democrático de tomada de decisões coletivas visando a uma educação de qualidade para a população majoritária, notadamente os mais carentes, que são os frequentadores por excelência das escolas públicas.

CAPÍTULO II

8. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA E.E.B. PREFEITO AVELINO MULLER

Após termos traçado um panorama em âmbito estadual procurando demonstrar como se desenvolveram os encaminhamentos e estudos com o intuito de subsidiar as escolas para a elaboração de seu Projeto Político- Pedagógico, passamos agora a estudar especificamente o processo de construção e execução do P.P.P. da E.E.B. Prefeito Avelino Muller.

No período de 95 a 98 o Governo do Estado de Santa Catarina, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, na Goordenadoria Geral de Ensino, tinha como política a implantação dos Projetos Político-Pedagógicos nas escolas públicas estaduais. A presente pesquisa analisa como se deu o processo de elaboração, execução e avaliação do P.P.P. na escola acima citada e como foi a participação da comunidade escolar nesse trabalho. Não estará em questão, nesta investigação, quais os objetivos do Estado com a implantação dessa política, mas o que se realizou na prática com aqueles sujeitos, naquela materialidade, naquele momento histórico.

Para proceder à análise, iniciamos com a localização do espaço geográfico onde está inserida a comunidade e a escola, e os sujeitos que participaram desse processo. Para efeitos didáticos, e para uma melhor compreensão do processo, fizemos uma descrição das idas e vindas, tentando identificar as contradições internas a cada um desses momentos. Tratamos do processo de concepção, elaboração e o conteúdo que compôs o documento do Projeto Político-Pedagógico da E.E.B. Prefeito Avelino Muller, para em seguida discorrermos sobre a execução do que se definiu e como se deu a participação dos sujeitos individuais e coletivos nesse processo.

9. DESVELANDO A COMUNIDADE ONDE SE DESENVOLVEU A EXPERIÊNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

De início, é importante desvelar o contexto onde está inserida a escola e a comunidade que participou do Projeto Político-Pedagógico sob análise. Neste sentido, é necessário deixarmos claro qual o nosso entendimento de comunidade, já que esse termo tem diversos entendimentos.

O termo comunidade tem sido utilizado para acobertar as contradições reais entre sujeitos, para não se perceber a distinção social entre quem é dono dos meios de produção e quem é vendedor de sua força de trabalho, camuflando as relações de dominação e de exploração existentes na sociedade.

O espaço da comunidade não é somente a soma de sujeitos, mas um espaço de envolvimento de pessoas que carregam consigo uma história de vida e de relações sociais. Não é um espaço neutro, cristalino, mas de luta, contradições. Para Ammann (1997: 85), a comunidade muitas vezes é entendida “como um todo regido pelo consenso, com problemas e interesses comuns”. Mas a autora adverte que essa afirmação esconde as contradições e o “antagonismo das classes, reproduzindo-se, assim, a ideologia das camadas dirigentes, interessadas nessa ocultação para salvaguarda do sistema” (IBIDEM). Portanto, nesta pesquisa, consideramos comunidade escolar, pais ou responsáveis por aluno, professores, alunos, funcionários, direção e o próprio bairro (por serem esses os segmentos que, no cotidiano da escola, costuma-se considerar comunidade escolar), que convivem em um mesmo espaço geográfico mais ou menos determinado, marcado por lutas, contradições e ocultação da divisão de classes. Em que pesem essas contradições, pode ser considerada uma certa identidade desses contrários em torno da instituição escola. Essa identidade fluida é que estaremos chamando de comunidade escolar. Sabe-se que é precário o emprego da expressão, mas por ser utilizada pelos próprios sujeitos da pesquisa, e com essa ressalva, é aqui assim tratada.

A Escola de Educação Básica Prefeito Avelino Muller está localizada no município de Biguaçu, no bairro Vendaval. Para situarmos o espaço onde está inserido esse bairro, faremos, primeiramente, uma breve incursão pelos aspectos históricos, econômicos, sociais e políticos do município como forma de estreitar gradativamente o foco de análise: Estado, município, bairro para finalmente chegar à escola.

A origem do nome de Biguaçu tem algumas versões. Há mais de dois séculos, o povo biguaçuense acredita que o nome “Biguaçu” se refira a “Biguá grande”. O biguá é um pássaro que vive às margens do rio biguaçu. “Açu” significa “grande” em Guarani. O padre e historiador Raulino Reitz apresentou outra teoria, dizendo que Biguaçu tem esse nome devido a uma árvore chamada de “Baguaçu”, também conhecida por “Biguaçu” por muitos colonos. Há uma terceira teoria que contradiz as anteriores, ao afirmar que Biguaçu vem de “GuamBYGOASÚ”, que significa “cerca grande”, originária do idioma guarani, falado pelos índios dessa etnia desde épocas anteriores à colonização.

Além dos índios, primeiros moradores do município, o povo de Biguaçu foi formado por descendentes de portugueses, açorianos, alemães, italianos, libaneses, negros e holandeses. Biguaçu conta, atualmente, com aproximadamente 50.000 habitantes e possui uma superfície de 302 quilômetros quadrados. A sede do Município, o centro da cidade, situa-se a 17 quilômetros ao Norte da capital de Santa Catarina, Florianópolis. Faz limite ao Norte com os municípios de Canelinha e Tijucas, ao Sul com São José e a Leste com Governador Celso Ramos e o Oceano Atlântico. Já a Oeste, tem seus limites com os municípios de Antônio Carlos e São João Batista.

O município tem como principal base econômica a agricultura, o turismo e o comércio. Biguaçu também tem se destacado na indústria de plásticos. No ano de 1999 havia 402 indústrias, porém este número oscilou para mais. Os principais produtos agrícolas produzidos no município são arroz, feijão, cana-de-açúcar e mandioca. Um setor que cresceu muito no município foi a plantação de grama e outros produtos para jardinagem. Também encontramos várias famílias que

sobrevivem da pesca. Biguaçu conta, ainda, com um ativo sindicato dos trabalhadores rurais, cuja sede está localizada no Bairro Vendaval.

Também há no município quatro agências bancárias (Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil, BESC e Bradesco), um Fórum judiciário e uma Associação Comercial e Industrial chamada de ACIBIG.

Atualmente a Rede Estadual de Ensino é composta por dez Escolas de Educação Básica e 13 de Ensino Fundamental que oferecem vagas de 1ª a 8ª série e uma escola indígena de 1ª a 4ª série. A Rede Municipal é formada por duas Escolas Básicas, dois Grupos Escolares, uma Escola Reunida, sete Centros de Educação Infantil municipais e três conveniados. Conforme dados do Censo Escolar de 2001, há no Município um total de 9.615 alunos.

O município de Biguaçu, de 1983 aos dias de hoje, foi governado por prefeitos ligados ao PDS (dois mandatos), PMDB (um mandato), PPB/PFL (um mandato) e atualmente é governado por uma coligação PMDB/PT.

Biguaçu é formado por vários bairros além do Vendaval, como: Centro, Prado, Fundos, Rio Caveiras, Praia João Rosa, Bom Viver, Jardim Carandaí, São Nicolau, Jardim Marcos Antônio, Três Riachos, Sorocaba, Santa Cruz, Saudade, Alto Biguaçu, Volta da Pedra, Jardim Tânia, Jardim Europa, Jardim São Miguel, Jardim São Nicolau, Santa Catarina, Bela Vista e Boa Vista.

Conforme pesquisa¹⁵ realizada pelos alunos da escola com pessoas que vivem há tempo na comunidade, o bairro Vendaval tem esse nome por dois motivos possíveis. Uns apontam que foi devido a um time de futebol que havia nessa região. “O time era muito bom e parecia um vendaval, que arrastava todos com eles”. Outros atribuem a origem do nome aos ventos fortes que sopram nessa localidade por ser um espaço aberto que parece uma várzea.

O Bairro Vendaval, conforme dados do Sistema de Informação de Atenção Básica (SIAB) da Secretaria Municipal de Saúde de Biguaçu, de 21/06/02, conta atualmente com 457 famílias, num total de 1.642 pessoas. As famílias, na sua

¹⁵ Essa pesquisa foi uma das tarefas de uma Gincana realizada no ano de 1997 na E.E.B. Prefeito Avelino Muller e tinha como objetivo conhecer a origem do nome do Bairro Vendaval.

maioria, possuem casas de alvenaria e o abastecimento de água é da rede pública.

Ainda, conforme os dados do SIAB, 98,16 % das crianças de 07 a 14 anos estão na escola e 94,49 % dos jovens e adultos com mais de 15 anos são alfabetizados.

No que se refere à infraestrutura de comércio, serviços e equipamentos comunitários, compõem a “comunidade” do Vendaal uma igreja católica, um templo de Testemunhas de Jeová, vários bares, uma *pizzaria*, uma loja de materiais de construção, um mercado, duas padarias, uma serralheria, uma empresa de distribuição de bebidas, uma empresa de transportes, dois campos de futebol, uma casa-lar¹⁶, lojas de roupas, dois asilos de pessoas idosas e duas fábricas de móveis. Também está sendo instalada uma fábrica de pára-brisas de automóveis.

Nesse contexto é que está inserida a Escola de Educação Básica Prefeito Avelino Muller. Para conhecê-lo melhor, foi realizada uma pesquisa com o encaminhamento de um questionário às famílias dos alunos da escola no mês de novembro de 2001. É importante destacar que os dados coletados nesse período não comprometem a pesquisa, pois não houve mudanças significativas na comunidade desde o período de 95 a 98 até hoje.

Dos 274 questionários entregues retornaram 252, 82 respondidos pelos pais e 170 pelas mães, o que significa que os dados coletados abrangem quase a totalidade da realidade.

Os pais dos alunos trabalham no comércio, na indústria, ou na agricultura. Um determinado número trabalha em repartições públicas, em empresas públicas, empresas de transporte e segurança e também em escolas. Alguns são autônomos e aposentados. 84 mães apontaram que também trabalham em locais semelhantes aos pais; 54 delas (21,42%), declaram-se do lar; oito estão desempregadas, três estão aposentadas; 21 não responderam a essa pergunta.

¹⁶ Casa onde são amparadas crianças abandonadas pela família.

Podemos observar que os pais e mães dos alunos são pessoas jovens, pois 62,2% dos pais possuem entre 31 e 40 anos e 46,4% das mães também estão nessa faixa etária.

O nível de renda dos moradores da comunidade não é alto. Conforme dados da pesquisa, 33,33% recebem de um a dois salários mínimos e meio¹⁷, 26,98% de três a quatro salários mínimos e meio, 17,85% recebem de cinco a seis salários mínimos e meio e 9,90% recebem de 07 a 20 salários mínimos e meio.

Há pouca participação das pessoas nas organizações da comunidade. 75,61% responderam que não participam dessas organizações, principalmente porque não possuem tempo; que isso não interessa para eles. Houve outras respostas, como: é novo no bairro e não conhece se há essas organizações; não gosta; não teve oportunidade; falta de convite, problemas de saúde; não é preciso; motivos particulares e porque não há união entre as pessoas. Dentre as organizações citadas encontram-se principalmente as ligadas à igreja católica, 37,28%; clubes de futebol, 20,33%; associação de bairro, 15,25%; sindicatos, 13,55% e houve outras organizações apontadas, porém em menor número, como a A.P.P.(Associação de Pais e professores); lar do idoso; Sociedade 17 de Maio; casa lar¹⁸; partido político e grupo de idosos.

Portanto, essa participação está voltada às instituições filantrópicas (casa-lar, lar do idoso, grupos de idosos); ao sindicato, como contribuição para aposentadoria; há ainda os que se voltam à prática esportiva, organizando-se em clubes de futebol. Concluímos que há pouca participação como luta política. Há vários interesses na participação, porém poucos o fazem como sujeitos políticos. Esse pouco envolvimento com as questões sociais deve estar ligado a vários motivos e talvez o mais importante deles seja a falta de consciência e formação política. Perguntou-se aos que participam por que o fazem, e as respostas foram muitas: é necessário trabalhar pela comunidade; para ter uma comunidade unida; o cristão/católico deve ajudar a comunidade; devemos ajudar os outros/próximos; quanto mais as pessoas participam, melhor; gosta desse trabalho e por ele tem

¹⁷ O “meio” foi um critério que adotamos na tabulação dos dados da renda familiar.

¹⁸ Local em Biguaçu onde ficam as crianças abandonadas pelas famílias.

admiração; para aprender mais; para o bairro melhorar; a mãe incentivou; é importante participar; gosta de futebol; porque é do Partido dos Trabalhadores; contribui com o sindicato. 22,03% dos que responderam afirmativamente não explicaram por que participam.

A comunidade do Vendaval, inserida em um contexto mais amplo, não está desvinculada da ocultação da exploração gerada pela divisão de classes, pois as pessoas pesquisadas não se vêem como ricos ou pobres. Isso foi confirmado quando perguntamos se há na comunidade pessoas pobres: 69,04% responderam que sim e 11,11% que não. Questionamos quem são os pobres e foi respondido que são muitas pessoas, porém não se citam entre eles. Também foi questionado se há pessoas ricas na comunidade e 44,04% responderam que não. 34,12% responderam que sim e 21,82% não responderam a essa pergunta. Foram apontados como ricos principalmente pessoas que não são da comunidade como os empresários, os governantes e políticos e as pessoas que têm dinheiro. Da comunidade foram citados os que trabalham plantando grama¹⁹, os donos do supermercado e uma proprietária de uma microempresa ligada ao ramo de bebidas. Houve também citação de nomes de pessoas que possuem pequenos negócios, mas considerados ricos pelos sujeitos pesquisados. Neste sentido, se confirma o que aponta Ammann (1997), que essa postura de não reconhecimento dos indivíduos da classe à qual pertencem encobre as contradições e antagonismos das classes, reproduzindo-se, assim, a ideologia das camadas dirigentes, interessadas nessa ocultação para a salvaguarda do sistema.

Estreitando mais o foco da análise, chegamos à Escola de Educação Básica Prefeito Avelino Muller palco da nossa pesquisa. Essa instituição é mantida pelo Governo do Estado de Santa Catarina, administrada pela 1.^a Coordenadoria Regional de Educação (1.^a CRE) e Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Possui oito salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha, seis sanitários, uma quadra de esportes, pátio coberto e uma ampla área externa para recreação dos alunos.

¹⁹ Há na comunidade pessoas que têm como atividade profissional o plantio de grama. No questionário foram apontados como trabalhadores da agricultura.

A referida escola atualmente atende 512 alunos, cuja a faixa etária situa-se entre cinco e 16 anos, distribuídos em vários cursos que vão da Educação Infantil (com uma turma de Pré-Escolar) ao Ensino Fundamental. Funcionando no período matutino e vespertino a escola recebe, além de crianças do próprio bairro, alunos de bairros vizinhos como do Alto Biguaçu, Boa Vista, Santa Cruz, Rio Caveiras, Volta da Pedra, Centro e Fundos de Biguaçu, Jardim Tânia, São Nicolau e Europa, Saudade, Santa Catarina e Prado. No entanto, em sua maioria (51,58%) são oriundos do próprio bairro, conforme constatamos na pesquisa realizada em 2001.

O quadro docente atual é formado por 17 professores (07 de Pré a 4ª e 10 de 5ª a 8ª série) e uma secretária, uma diretora, três agentes de serviços gerais e três bolsistas. Todos os professores de 1ª a 4ª série possuem Pedagogia (Séries Iniciais) e somente a do Pré-Escolar é formada no Curso de Magistério em nível médio. 95% dos que atuam de 5ª a 8ª série também são habilitados, sendo que a maioria são efetivos e três são ACTs²⁰ (Admitidos em Caráter Temporário), o que difere do período de abrangência da pesquisa, em que a maioria eram ACTs.

Essa escola foi criada no ano de 1986, porém anteriormente já funcionava de 1ª a 4ª série em outro local da comunidade e com outro nome. Com o crescimento do bairro, um morador doou o terreno para a construção da nova escola. O nome “Prefeito Avelino Muller” foi uma homenagem ao proprietário do terreno, que foi prefeito de Biguaçu no período de 1961 a 1966. De sua criação até os dias de hoje, muitos alunos já se formaram na 8ª série e constantemente tem aumentado a matrícula de alunos novos nessa escola. No ano de criação da escola havia 203 alunos; hoje, conforme vimos acima, possui 512.

No período de abrangência de nossa pesquisa, a realidade da E.E.B. Prefeito Avelino Muller era marcada por várias dificuldades e problemas, como: direção centralizadora e autoritária, pouca participação dos pais e comunidade na escola, utilização de metodologias que não despertavam o interesse dos alunos na escola, dificuldades em avaliar numa perspectiva qualitativa, ensino fragmentado e excludente, falta de acervo bibliográfico, entre outras. Não

²⁰ Os professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) são os profissionais da educação que não são efetivos na Rede Pública e são contratados por um período, a cada ano, para atuarem nas escolas que possuem vagas.

podemos deixar de considerar o papel da A.P.P. mais preocupada à época com aspectos financeiros do que com a definição de políticas educacionais. Talvez a causa de todas essas dificuldades, ou pelo menos de algumas delas, estivesse na falta de direcionamento do processo educacional definido coletivamente e da pouca consciência por parte dos profissionais e mesmo da comunidade em geral, do papel da educação.

Diante desse quadro, foi realizado na escola um amplo processo de estudo e discussão de textos relativos à educação objetivando a construção de um Projeto Político-Pedagógico que possibilitasse reverter essa situação.

10. DAS DISCUSSÕES À ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO NORTEADOR DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Com os protagonistas desvelados, situados em uma materialidade e num momento histórico, passamos agora a relatar como se deu o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da E.E.B. Prefeito Avelino Muller.

As reuniões para discussão desse projeto foram iniciadas em 1995, timidamente, de início. Naquele ano, assumiram nas escolas estaduais os diretores nomeados pelo governo que tomava posse no Estado.

Em 1996 as discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico ganharam força nas escolas da Rede Estadual de Ensino. Foram promovidos cursos para os diretores dessas instituições visando implantar a política do Estado²¹. Esses cursos eram promovidos pela Coordenadoria Geral de Ensino, que foi o órgão responsável pela coordenação da Proposta Curricular do Estado, segunda edição, da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.

Primeiramente foi iniciado na escola um processo de conscientização dos atores que faziam parte da comunidade escolar, mostrando a importância de construir um Projeto Político-Pedagógico. Em seguida, passou-se à discussão de como se apresentava a sociedade e a educação naquele momento histórico e de como seria conveniente, pela ótica discutida, que realmente fosse.

Em todos os momentos de discussão do P.P.P. teve-se como base a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, que como já apontamos, tem como matriz teórica a concepção histórico-cultural. Lembramos aqui que essa concepção entende o ser humano como resultado de um processo histórico, social e cultural, e que, ao mesmo tempo que é capaz de agir sobre a sociedade é determinado por ela. Segundo Hentz (1998), o pensamento histórico-cultural “está fortemente marcado pela compreensão da educação com a política e da

²¹ Uma das políticas era implantar o P.P.P. nas escolas estaduais.

conseqüente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses”.

Em 1996, além das discussões sobre as concepções de homem, mundo, sociedade e educação, também foi objeto de debates a realidade intra e extra escolar. Nesse ano, as discussões foram enriquecidas com um curso de 40 horas, promovido pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e pela Prefeitura Municipal de Biguaçu. O encontro efetivou-se com a participação de todos os professores do Pré-Escolar e Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais. Esse curso foi resultado da ação empreendida pelos diretores das escolas estaduais do município, pois de acordo com a justificativa do projeto do referido evento, era essencial que se discutisse o currículo que estava sendo desenvolvido nas escolas, “principalmente por haver uma indefinição em relação à função social da escola e o papel do educador nos dias de hoje.” Os temas desenvolvidos no curso foram: Contribuição para construção de um Projeto Político Pedagógico Escolar (Visão de homem, mundo e sociedade: função social da escola e o papel do educador) e Componentes Curriculares à luz da Proposta Curricular de Santa Catarina/91.

Somente em 1997 a E.E.B. Prefeito Avelino Muller conseguiu elaborar um documento com o resultado das discussões realizadas até aquele período. Esse processo foi ampliado com os cursos oferecidos aos professores, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, e por meio de teleconferências.²² Houve a realização de dois cursos de 40 horas em cuja programação estavam previstas discussões sobre o Projeto Político- Pedagógico escolar. Um deles foi realizado no decorrer do ano e o outro foi concentrado em julho, no período de recesso escolar. Porém, as discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico da E.E.B Prefeito Avelino Muller não ficaram reduzidas apenas aos “dias de estudo”²³ propostos pelo Estado, mas foram propiciados outros momentos com o intuito de elaborar o documento por escrito. É importante

²²Após cada teleconferência, os educadores que participavam do curso deveriam elaborar em conjunto uma síntese do que foi apresentado para poderem receber o certificado, conforme dados encontrados na escola.

²³ No período de 95 a 98 todas as escolas estaduais tinham dois dias por bimestre, constantes do calendário escolar, para estudar, aperfeiçoando o seu trabalho.

frisar que foi elaborada uma primeira versão desse trabalho somente em 1997, que deveria ser constantemente avaliada e revisada.

Para organizar o trabalho, foi definido o conteúdo que iria compor o P.P.P. da escola. No documento/relatório elaborado pelos diretores das escolas estaduais de Biguaçu, que relata as discussões de um curso de 40 horas promovido pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de S.C. aos diretores da 1ª CRE (Coordenadoria Regional de Ensino),²⁴ no ano de 1996, na cidade de Itapema/S.C., é apontado que “para elaborar o Projeto Político-Pedagógico da escola, é necessário: fazer um diagnóstico; uma análise ampla da educação e da sociedade (discutir qual a marca da escola); estabelecer a filosofia da escola; traçar o objetivo geral e específicos (definir ações, o que vamos fazer); estabelecer metodologias/estratégias e delegar responsabilidades na execução das tarefas e cronologia”.

A composição do Projeto Político-Pedagógico gerou muitas dúvidas e incertezas, pois cada escola deveria construir o seu processo e não estava claro para as pessoas que faziam parte das discussões na escola como montar esse projeto, apesar do que havia sido apontado nos cursos de capacitação. Parece que essa orientação foi boa para as escolas, já que tornou a luta por essa construção mais instigante e rica. Fez com que o tema fosse pesquisado e debatido até se chegar a opção de construir um P.P.P com a cara da escola. Essas discussões resultaram no consenso de elaborar o Projeto Político-Pedagógico na E.E.B. prefeito Avelino Muller com a seguinte composição: introdução; diagnóstico da realidade escolar; filosofia da escola; metas/metodologias/responsabilidades e cronologias; recursos financeiros; avaliação; anexos.

Após essa definição, foi iniciada a discussão desses tópicos pela realização do diagnóstico da escola. Neste item foi situada a escola, foram detalhadas informações sobre a sua clientela; o quadro de pessoal e a formação dos

²⁴ Órgão ligado à Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, responsável pela administração das Escolas Estaduais. A 1ª CRE abrange atualmente os municípios de Antônio Carlos, Governador Celso Ramos, Biguaçu e Florianópolis.

docentes; a origem dos alunos; o espaço físico. Também houve a preocupação em descrever os problemas enfrentados em relação ao trabalho pedagógico e administrativo. Apontou-se a “pouca participação dos pais no processo ensino-aprendizagem, principalmente dos alunos com mais dificuldade; pouca participação da comunidade; utilização de metodologias arcaicas que não despertam o interesse dos alunos pelas aulas; dificuldade na avaliação, pois costuma-se avaliar somente o aluno e não o sistema escolar; falta de responsabilidade de alguns alunos na realização das tarefas, principalmente de casa; a escola não está acompanhando os avanços tecnológicos da sociedade; a A.P.P. (Associação de Pais e Professores) visa somente o financeiro, não se preocupando com o pedagógico; a biblioteca está sendo utilizada para sala de aula; faltam livros atualizados para pesquisa; o depósito da merenda é muito pequeno; a sala dos professores não atende mais ao grande número de professores; não há sala de especialista; e, o bar da escola está pequeno, dificultando o atendimento” (DOCUMENTO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA E.E.B. PREFEITO AVELINO MULLER, 1997).

Um outro passo importante na construção do Projeto Político-Pedagógico foi a elaboração da filosofia da escola, que estabeleceu a linha teórica que iria fundamentar o trabalho pedagógico. Esse momento contou com a leitura e discussão de vários textos, especialmente da Proposta Curricular, do Estado de Santa Catarina/91. Além da Proposta Curricular foram estudados textos encaminhados pela Secretaria de Estado da Educação de S.C., que serviram de suporte para as discussões resultantes das teleconferências. A filosofia da E.E.B. Prefeito Avelino Muller, conforme apontado no seu P.P.P., assenta seus pressupostos teóricos em autores como Vygotsky, Raphael, Abramowicz e Marx. “A linha seguida por tais autores defende basicamente a socialização do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, a construção de novos conhecimentos, a função social e política da escola e a capacitação dos alunos da classe trabalhadora para a participação plena na sociedade”.(P.P.P. DA E.E.B. PREF. AVELINO MULLER, 1997: 8)

Na filosofia do P.P.P. também foi explicitada a visão que a escola tem de sociedade, realizando uma breve análise da atual estrutura social brasileira, demonstrando as desigualdades sociais provocadas pelo sistema capitalista, através da exploração da força de trabalho. Para esse grupo, “a escola como parte integrante da sociedade pode contribuir para a manutenção das desigualdades sociais ou contribuir para a sua transformação social”. Questiona também a escola dualista que vem sendo praticada atualmente, onde há uma escola para as elites, que ensina os alunos a pensarem e outra para os filhos da classe trabalhadora, que ensina a fazer, que prepara mão-de-obra para o mercado de trabalho.

É destacado no P.P.P. que os educadores precisam diariamente refletir sobre sua prática para não contribuir para a manutenção da ideologia dominante. “É uma tarefa árdua, pois é muito forte essa ideologia na sociedade” (P.P.P. E.E.B. Pref. Avelino Muller, 1997: 9). A escola afirma ainda que, diante das desigualdades existentes na sociedade, é necessário se tomar uma decisão: “Não podemos mais continuar contribuindo com essa desigualdade e exploração da classe trabalhadora”. Também observa Neves (1986: 24), que “...precisamos desenvolver nos alunos, em sua totalidade e não simplesmente nas minorias, as possibilidades de argumentar, de discutir, de expressar seus interesses e de seu grupo, de se organizar coletivamente, e num determinado momento, de liderar e fazer circular as lideranças, para que futuramente eles se capacitam a falar pela sua classe ou a escolher seus representantes e controlá-los”. Ainda, nesse tópico, foi debatido sobre o conhecimento que estava sendo desenvolvido na escola. Decidiu-se também que este deve ser trabalhado partindo do conhecimento que a criança possui para trabalhar o conhecimento científico, sistematizado.

Um problema apontado pelos participantes do P.P.P. na elaboração do diagnóstico, e que se discutiu no estabelecimento da filosofia, foi a grande dificuldade dos alunos com a prática da leitura e da produção de textos. Em razão disso, é importante trabalhar na escola buscando despertar-lhes o gosto pela leitura. Também foi exposto que a produção escrita era pouco trabalhada, talvez por ser difícil avaliá-la. É deixado claro que o professor não pode solicitar a seus alunos que escrevam sobre algum assunto sem terem trabalhado ou discutido em

torno dele. É apontado também que uma das formas de corrigir uma redação é a reestruturação coletiva do texto, “podendo auxiliar o aluno na aprendizagem do conteúdo, da estrutura, da expressão e da forma do texto”.

Além das questões já citadas, também foram discutidas e definidas na filosofia do Projeto Político-Pedagógico da E.E.B. Prefeito Avelino Muller: a disciplina escolar, não com normas semelhantes aos dos quartéis, mas visando organizar o trabalho pedagógico; o Regimento Interno, que precisava ser revisto, pois estava ultrapassado; a formação das turmas, que passaram a ser heterogêneas; o horário escolar, que passou a ser definido de forma coletiva onde direito dos alunos teria que suplantar os interesses pessoais dos professores; o calendário, elaborado conforme a legislação, o espaço social e especificidades da escola; os dias de estudo e reuniões pedagógicas, constando no Calendário escolar com o objetivo de instrumentalizar o corpo docente com saberes para dar mais conta do ato pedagógico em sala de aula; a matrícula, a ser realizada conforme normas emanadas da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, em horários compatíveis com a necessidade dos pais; o uso do uniforme, em relação ao qual, por solicitação dos pais, foi implementado um trabalho de conscientização dos alunos quanto a importância do seu uso, pois permite maior segurança frente às agressões da vida cotidiana e contribui para que os pais não tenham tantos gastos com roupas; a avaliação escolar, que passou a ser trabalhada numa concepção emancipatória, diagnóstica e democrática, não só do aluno, mas do processo educativo, buscando trabalhar com instrumentos e procedimentos diversificados; o conselho de classe, que passou a ser realizado de forma participativa, envolvendo os alunos, proporcionando-lhes um momento de avaliação do processo educativo da escola, bem como sua auto-avaliação. Também foi definida a função social da escola, da direção, do corpo docente e discente, da secretária, das serventes e merendeiras, dos pais e da A. P.P. (Associação de Pais e Professores).

Conforme exposto no final da filosofia do P.P.P, foi necessário explicitar a concepção de aprendizagem que iria nortear o trabalho pedagógico na escola. Tal necessidade foi apontada para a escola nas teleconferências produzidas pela

Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e pela leitura de textos. Optou-se “pela concepção defendida pela P.C. de S.C./91, chamada de sociointeracionismo ou sócio-histórica”, que tem como principal expoente Lev Semyonovich Vygotsky.

No final do texto da filosofia foi deixado claro que a escola está “ainda engatinhando em relação à elaboração do Projeto Político-Pedagógico”. Porém,

“constantemente iremos buscar novos conhecimentos através de estudos, pesquisas e troca de idéias com outros profissionais visando enriquecê-lo, pois temos claro, como já mencionamos anteriormente, que a educação é um processo contínuo de construção de conhecimentos. Portanto, não podemos ficar estacionados no tempo sem refletí-la e avaliá-la. Salientamos que a elaboração desse projeto nos possibilitará uma prática pedagógica alicerçada em objetivos comuns, visando principalmente o acesso e permanência do aluno na escola, a melhoria da qualidade de ensino e numa visão mais ampla a modificação da atual estrutura social” (P.P.P. DA E.E.B. PREF. AVELINO MULLER, 1997).

Expressa-se ainda no documento do P.P.P. a intenção de contribuir para o desenvolvimento da consciência, por parte dos filhos da classe trabalhadora, de sua realidade social para poder transformá-la.

Com base na filosofia da escola e do diagnóstico foram relacionadas as metas para o trabalho pedagógico e administrativo, por ordem de prioridade, que seriam desenvolvidas nos anos de 1997 e 1998, deixando claro que se não cumpridas nesses anos, o seriam nos seguintes. Foram apontadas como metas o resgate da ética profissional; mudanças nas metodologias/estratégias, proporcionando aulas mais atrativas; mudanças no Conselho de Classe; conscientização dos pais e alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem e importância do estudo; realização de campanhas de preservação do prédio escolar; sensibilização dos pais para maior participação, principalmente os dos alunos com mais dificuldade; programação de dias de estudo para os professores; disponibilização do pátio da escola para alunos e comunidade nos finais de semana; conscientização da A.P.P. quanto à importância da sua participação no processo pedagógico; recuperação de armários e quadros das salas de aula;

reparos na rede elétrica e hidráulica; construção de uma sala de aula, um depósito para a merenda, uma sala de especialistas, um laboratório, ampliação do bar e da sala dos professores; aquisição de livros didáticos e pedagógicos; aquisição de material para Educação Física (bolas nogan, cordinha, bambolês, bola de futebol de campo); e, aquisição de um ventilador e prateleiras para a sala do pré-escolar.

Na definição das metas houve a preocupação da escola em estabelecer qual a metodologia/estratégia que iria ser utilizada para conseguir realizar o que havia sido definido, bem como os responsáveis pela execução e a cronologia.

Também procurou-se estabelecer no Projeto Político-Pedagógico da escola quais os recursos financeiros que iriam ser utilizados para a realização do que havia sido proposto. Os recursos citados foram os recebidos do Governo Estadual, através do Programa “Viva Escola Orçamento Descentralizado”, os do Governo Federal através do Programa “Acorda Brasil” e o das contribuições dos pais à A.P.P.

Houve preocupação em deixar explícito no P.P.P. que o trabalho seria constantemente avaliado, pois “a avaliação determinará se a nossa prática educativa está de acordo com os objetivos pré-fixados. Caso não esteja, partiremos para o replanejamento de nossas ações” (P.P.P. DA E.E.B. PREF. AVELINO MULLER, 1997: 24). Foi definido que a cada dois meses, ou a qualquer momento, se fosse necessário, iria se fazer uma parada para avaliar o que foi expresso no P.P.P. Conforme o documento elaborado, “é preciso criticar a realidade, levantar dúvidas, ouvir, falar, inquietar-se e, afinal, compreender que em ciência toda verdade é relativa, é provisória”. E ainda, “é com a verdade relativa, provisória conseguida nesse trabalho que iremos prosseguir/iniciar? a caminhada na construção de novas verdades”(ASSIS, apud, P.P.P. DA E.E.B. PREF. AVELINO MULLER, 1997: 24). Em todo o documento do projeto é deixado claro que esse trabalho é processo, não está pronto e acabado.

Na parte final do documento do P.P.P. constam a bibliografia e alguns anexos como: Calendário Escolar, respeitando os 200 dias letivos; Grade Curricular; Questionário aos Pais; Projeto de Leitura; Concurso de Redação; Gincana Aquisitiva e Cultural; Projeto de Construção e Reestruturação de Textos.

A análise do P.P.P da E.E.B. Prefeito Avelino Muller permitiu-nos evidenciar que em todos os momentos de discussão e elaboração desse projeto esteve presente a figura do Estado. Não só na direção do processo, mas também no delineamento da concepção que o embasa. Essa presença é constatada nos cursos, teleconferências e textos encaminhados para a escola, sob a coordenação da Coordenadoria Geral de Ensino (COGEN), da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Segundo Munarim (2000), essa Coordenadoria era composta por pessoas que se pautavam por uma concepção histórico-crítica da educação. O autor acrescenta que essa concepção não era hegemônica nos outros setores da Secretaria, confirmando assim a teoria segundo a qual o Estado é um ente multidimensional, pois ele não é neutro, mas contraditório, em cujo âmbito ocorrem lutas sociais. Ainda conforme o citado autor (2000: 179), “o Estado é a condensação de forças que se confrontam”. Porém, não é nosso propósito com esta pesquisa analisar os objetivos do Estado com a política de implantação do P.P.P. nas escolas catarinenses, mas investigar como se deu esse processo em uma dessas escolas.

A implantação dos Projetos Político-Pedagógicos nas escolas estaduais não é somente uma política do governo que assumiu o Estado em 1995, mas esse tema já vinha sendo objeto das discussões de educadores ligados à concepção progressista na década de 80, período de democratização do país. A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, iniciada em 1987 e editada em 1991, tomada como documento norteador das discussões do P.P.P. da E.E.B. Prefeito Avelino Muller, também é fruto desse período. A edição de 1998 é continuação daquela, pois praticamente as mesmas pessoas que participaram da coordenação da primeira versão assumem a COGEN com o novo governo.

Além do apoio recebido pela Secretaria de Estado da Educação e da influência que esta exerceu no estabelecimento das vigas-mestras do P.P.P., conforme afirmamos acima, a leitura de textos como os de Gandin e Veiga – também utilizados como referência para esta pesquisa – contribuiu com subsídios no que se refere à elaboração de um projeto participativo. Conforme nossa análise, não estava muito claro para essa instituição escolar como o projeto

deveria ser construído, pois a Secretaria de Estado da Educação sempre deixou claro que não tinha receita pronta e que a escola deveria criar o seu P.P.P. com base em sua realidade. Para Gandin (1994), é importante que haja um roteiro base que sirva de segurança para quem vai coordenar o processo. Em *A prática do planejamento participativo e Planejamento como prática educativa* o autor aponta várias sugestões de como elaborar um planejamento participativo. Portanto, a composição do P.P.P., eleita pela E.E.B. Prefeito Avelino Muller, não está em desacordo com o que apontam os estudiosos do tema.

Em todo o documento do P.P.P. da escola em questão é afirmado que a Proposta Curricular do Estado de S.C. é uma das referências fundamentais para a sua condução. Para Munarim (2000: 168), “esta ‘Proposta’ em certa medida, resulta de um movimento de discussão educacional que teve início nos últimos anos do governo militar no Brasil, ganhou vigor especial com a mobilização nacional pela abertura política a partir de 1985 e conquistou espaço institucional com a eleição de governador em 1986”. Percebemos que esta Proposta está fundamentada em uma concepção que inclui todos os alunos e não uma minoria, que considera que todos têm capacidade para aprender e não uma minoria, que tem como princípio a socialização das ciências e das artes para todos como forma de emancipação humana e a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, solidária, com justiça social, em que todos possam usufruir dos benefícios socialmente gerados. A Proposta Curricular de S.C., para Munarim (2000: 170), “significou um processo que se instalou nas entranhas do Estado, no interior do Governo Estadual, cuja origem e direção, como movimento teórico e político, está assentado hegemonicamente na organização social e política dos educadores, ou seja, no movimento docente que, por sua vez, é hegemonizado por um pensamento político e pedagógico de esquerda, ”acrescentando ainda que a esquerda “aqui, é entendida como a postura e prática política de sujeitos direcionadas na perspectiva da democratização” (170).

Nas discussões para a elaboração do P.P.P., percebemos que foi debatido que concepção de homem, mundo sociedade e educação iria permear o trabalho. Neste sentido, Veiga (1998: 97), nos alerta de que “a discussão do projeto político-

pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica”. A autora acrescenta que “para sabermos que escolas precisamos construir, que cidadãos queremos formar, nós temos que saber para que sociedade estamos rumando”(1998: 101). Para a autora, é preciso definirmos qual sociedade queremos construir, para discutirmos qual a concepção de educação que iremos trabalhar. Além disso, está explícito no P.P.P. que é preciso que a classe trabalhadora tome consciência de sua realidade para poder modificá-la. E para que a modificação ocorra, é preciso estar preparada com conhecimento científico para poder discutir em pé de igualdade com os que detêm o poder. Gramsci (1989: 244), chama a atenção para a “necessidade de as camadas populares terem acesso ao conhecimento próprio da camada dominante da sociedade para se tornarem também dominantes”.

O Projeto Político-Pedagógico foi iniciado pelo diagnóstico da realidade circundante. Naquele momento, porém, a escola não tinha acesso aos escritos já citados de Gandin (1997). Para esse autor, o diagnóstico é “o resultado da comparação entre o que se traçou como ponto de chegada (marco referencial) e a descrição da realidade da instituição como ela se apresenta” (29). Acrescenta que primeiro é importante definir a concepção (filosofia da escola) que irá se trabalhar para, com base nessa compreensão, construir o diagnóstico da escola, ou seja, a partir de uma visão de educação se constrói o diagnóstico. Segundo Gandin 1997: 30), “muitos planos começam com o “diagnóstico” e ficam obviamente numa descrição da realidade, sem critérios para escolher que pontos (aspectos) levantar da realidade e, pior, sem possibilidade de julgar essa realidade, a não ser através de comparações com chavões sem base”.

A escola também apontou no diagnóstico o que enfrentava de problemas em aspectos ligados ao processo ensino-aprendizagem, a pouca participação dos pais, A.P.P. e comunidade no pedagógico, a deficiência de livros e da estrutura física do prédio. Porém, em todos os momentos em que foi apontada a importância da participação dos pais e comunidade, percebemos que essa

participação está voltada ao processo ensino-aprendizagem, não tendo o objetivo de promover um momento de aprendizagem da democracia.

Outro aspecto que nossa pesquisa evidencia é que a opção teórica da escola pelo sociointeracionismo não está desvinculada da concepção de homem, mundo e sociedade expressa na filosofia. Um dos pilares dessa concepção é a compreensão de que a criança aprende através das relações sociais e que o professor deve ser o mediador entre o aluno e o conhecimento. O sociointeracionismo fixa suas raízes na teoria histórico-cultural, que tem

“como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social. As interações sociais vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções” (P.C. DE S.C./98: 17).

As concepções inatista, ambientalista e o construtivismo possuem uma outra forma de compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem e não permitem a plena inclusão social, desconsiderando a possibilidade de todos serem partícipes da sociedade e da sua transformação.

Um outro aspecto apontado pelo P.P.P. da E.E.B. Prefeito Avelino Muller é a importância de promover a avaliação do processo nas várias fases de seu desenvolvimento, o que está em consonância com Veiga (1998: 106), para quem

“a avaliação é vista como ação fundamental para a garantia do êxito do projeto, na medida em que é condição *sine qua non* para as decisões significativas a serem tomadas (...). A avaliação interna e sistemática é essencial para definição, correção e aprimoramento de rumos. É também por meio dela que toda a extensão do ato educativo, e não apenas a dimensão pedagógica, é considerada”.

Essa avaliação precisa ser sistemática, como afirmamos acima, para que o grupo possa avaliar se o que foi planejado está sendo posto em prática. Esse momento é muito rico, pois além de ser avaliado o trabalho coletivo, cada sujeito avalia sua prática, podendo enriquecer ainda mais o ato pedagógico.

Todos os autores pesquisados sobre o tema apontam a necessidade de a escola produzir um Projeto Político-Pedagógico que defina a direção e o rumo do trabalho pedagógico e administrativo. Para Gandin (1994,1997), conforme mencionamos anteriormente, é importante que a escola defina o que quer alcançar e o que fará concretamente (em que prazo) para conseguir realizar o que foi proposto. Retomando o que discutimos ao longo deste item vale dizer que a E.E.B. Prefeito Avelino Muller elegeu qual a concepção de homem, mundo, sociedade e educação que iria permear o trabalho, discutiu os problemas existentes e estabeleceu metas e cronologia para colocar em prática o que foi definido. Para tanto, apoiou-se em Veiga (1995), que afirma que o P.P.P. deve ser um processo constante de reflexão e debate dos problemas da escola, como também é uma importante ferramenta contra o autoritarismo e a fragmentação do trabalho pedagógico. Para Reynaud (2000) o P.P.P., é a possibilidade de transformação da educação, pois ele é e representa a própria mudança.

Portanto, o que aponta o documento do Projeto Político Pedagógico da E.E.B. Prefeito Avelino Muller é que esta buscou refletir sobre a sociedade e a educação e fez a opção de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, através das discussões dos problemas que interferiam na qualidade desse ensino, pois concluiu-se que não tem sentido construir um Projeto Político- Pedagógico na escola se este não contribuir para melhorar o ensino, que é sua atividade fim.

11. DO TEÓRICO AO PRÁTICO – A EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Para Veiga (1998: 96), “no decorrer do processo de construção do projeto pedagógico, consideram-se dois momentos interligados e permeados pela avaliação: o da concepção e o da execução”. O primeiro momento já foi analisado; passaremos agora para o processo de execução do que foi concebido.

O processo de vivência do Projeto Político Pedagógico, conforme apontam os sujeitos pesquisados, não foi fácil. O primeiro passo para colocar em prática o que havia sido planejado foi a exposição do documento do referido projeto no *hall* de entrada da escola. Muitas pessoas que não pertenciam à comunidade escolar, como por exemplo os fornecedores do bar da escola, questionavam o que eram aquelas folhas e recebiam a resposta de que era o que a escola pensava sobre educação, o que ela queria realizar e o que havia definido como sua função. Com isso, professores e alunos podiam lembrar diariamente do compromisso que tinham firmado coletivamente com a educação, pois o P.P.P. partia do pressuposto de que não adiantava elaborar um bom projeto e deixá-lo guardado em uma gaveta, importava, isso sim, construí-lo e vivenciá-lo diariamente.

Em todos os encontros com os pais, alunos e professores retornava o detalhamento do projeto, com o que havia sido planejado; era lembrado o compromisso de todos com sua execução. Uma das metas definidas no projeto foi a melhora do ambiente escolar, uma vez que nenhuma criança gosta de estudar em um espaço desagradável. A comunidade escolar ocupou-se, inicialmente, com o embelezamento do prédio, pintando-o conforme a cor que os alunos e professores tinham escolhido. Essa pintura foi realizada com auxílio financeiro do Governo do Estado e dos pais através da contribuição à A.P.P. Para melhorar o espaço externo, foi construído um jardim em frente à escola. Esse trabalho era acompanhado por uma conscientização diária dos alunos para manterem a escola bonita e limpa, numa ação conjunta pela direção, professores e funcionários. Usava-se como tônica que todo trabalho de melhoria na escola era para que os alunos se sentissem bem naquele ambiente. Após algum tempo, os próprios

alunos cobravam um dos outros a conservação e limpeza da escola, o que significa que o esforço da direção, professores e funcionários resultou na internalização de atitudes por parte dos alunos, ou seja, num processo de aprendizagem.

Percebeu-se, também, nesse período, que os portões da escola deveriam ficar abertos, pois quanto mais permaneciam fechados mais a escola era destruída. Antes dessa constatação, os professores faziam exposição dos trabalhos dos alunos nos murais externos e esses eram sistematicamente destruídos aos sábados e domingos. Após a organização de um horário para que a escola ficasse aberta nos finais de semana, a integridade do prédio, de seus equipamentos e dos materiais expostos passou a ser respeitada, o que demonstra que a destruição da escola era, antes, uma reação ao distanciamento provocado por ela mesma em relação às pessoas de seu entorno.

Nos momentos de reuniões e estudo ou quando a escola exercia suas atividades sem a presença de alunos, eram encaminhados bilhetes aos pais, explicando por que não haveria aula, para que eles pudessem entender as razões dessas atividades e não se colocarem em contraposição a elas.

Uma outra meta que a escola propôs foi modificar as metodologias de ensino para diminuir a evasão e a repetência. Essa mudança ocorreu de forma muito lenta, pois era difícil para os professores mudarem sua prática de um dia para outro. Fundamentando-se em textos ligados à concepção sociointeracionista, os professores começaram a realizar atividades em grupo, nas quais os alunos que já haviam aprendido ensinavam os que ainda não tinham se apropriado do conhecimento. Além disso, buscavam realizar aulas mais atrativas, em que os professores tentavam colocar em prática o que tinham aprendido na teoria. Discutia-se muito nos dias de estudo que era importante partir do conhecimento do aluno para trabalhar o conhecimento científico/sistematizado. Os pais foram cientificados, em reunião, que a escola estava “tentando trabalhar de uma forma diferente da tradicional usando metodologias em que os alunos sintam mais vontade de estudar, como aulas-passeio, trabalhos coletivos, trabalhos de

pesquisa, uso de livros e materiais diversificados, feira de ciências, gincanas, produção e reestruturação de textos” (Ata de 17/03/1998).

Outro aspecto trabalhado com o Projeto Político-Pedagógico na escola foi a produção e reestruturação de textos, em virtude da constatação de que os alunos tinham grandes dificuldades para escrever. Foi elaborado um projeto para tentar resolver esse problema, tomando como base teórica a Proposta Curricular do Estado de S.C./98. Esse projeto tinha como objetivos:

“Colocar em prática o que está delimitado no Projeto Político-Pedagógico de nossa escola em relação a construção e reconstrução de textos; mediar a aprendizagem dos alunos para que estes produzam textos com: introdução, clareza, coerência, unidade temática, seqüência lógica, unidade estrutural, bom nível argumentativo, adequação de vocábulos, uso adequado dos recursos coesivos, uso adequado da pontuação, uso adequado do parágrafo, adequação à norma padrão e uso adequado da ortografia e acentuação, e; promover uma nova forma de avaliação dos textos dos alunos” (PROJETO DE CONSTRUÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DE TEXTOS, 1998).

Discutiram-se, também, os procedimentos que iriam nortear esse trabalho e a forma de avaliar os textos.

Para provocar a melhora da leitura dos alunos foi realizado o projeto “Leitura: Fonte de Informação e Prazer”. Esse projeto tinha como objetivos “despertar o gosto do aluno pela leitura; proporcionar momentos de aquisição de conhecimentos por meio da leitura; divulgar a importância da leitura para a vida da pessoa; integrar professores, alunos, direção e serventes num momento único de leitura”. Quanto a esse último item, durante 15 minutos, uma vez por semana, conforme cronograma, a escola parava para ler. Todos eram envolvidos: das serventes à direção. Com os alunos eram utilizados textos narrativos (romances, crônicas, fábulas, lendas, contos), informativos (notícias, reportagens científicas), dissertativos (editoriais, artigos, etc), poéticos e publicitários. Os educadores liam textos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina/91 e 98, livros técnicos e pedagógicos e as serventes e merendeiras, textos relacionados com seu trabalho. Esses momentos, 15 minutos por semana, tornaram-se focos de

provocação para a continuidade posterior da leitura. Dados da biblioteca da escola apontam, como ilustração, que em um ano, alunos de 2ª a 4ª série chegavam a ler, aproximadamente, 40 livros de literatura infantil. Para ilustrar o impacto do projeto de leitura nas famílias, registramos o episódio da visita de uma mãe de aluno em momento em que toda a escola estava envolvida com atividades de leitura. Dando-se conta de que todos estavam lendo e tendo sido lembrada pela direção de que essa leitura fazia parte de atividade planejada e organizada, decidiu de livre vontade voltar depois, para não interromper a professora de seu filho no decurso das atividades do projeto.

Outro ponto que nos cabe abordar diz respeito ao uso dos recursos financeiros. Antes de a escola ter um Projeto Político-Pedagógico definido, as verbas que chegavam até ela eram gastas conforme o desejo da direção. Após a elaboração do projeto, essas verbas eram gastas de acordo com o que tinha sido planejado pelo coletivo da escola. Com os recursos repassados pelo governo do estado, governo federal e contribuição da A.P.P. a escola conseguiu realizar o que foi apontado como metas no P.P.P. Eram realizadas prestações de contas aos pais, conforme as atas das reuniões, nas quais era demonstrado, por meio de notas fiscais, o que havia sido comprado com os recursos disponíveis. Além de a prestação de contas ser realizada nas reuniões, era também encaminhada aos pais por escrito. Essa transparência nos gastos fez com que os pais colaborassem nas festas da escola para angariar mais recursos, como também melhorou pouco a pouco a “Contribuição Espontânea”²⁵ realizada pelas famílias. Conforme as atas de 25/03/96, 15/04/97 e 27/03/98, a direção consultava os pais para saber se queriam continuar contribuindo com a A.P.P. (Associação de Pais e Professores) e em todas essas atas constam a anuência destes.

Constantemente, os educadores avaliavam sua prática conforme o que haviam definido coletivamente no Projeto Político-Pedagógico. Para ilustrar, citamos aqui um fato por nós presenciado. Embora possa parecer prosaico, afigura-se como significativo no contexto. Um professor mandou um aluno sair da

²⁵ A Contribuição Espontânea à A.P.P. era uma ajuda financeira dos pais para a escola pela qual, cada família contribuía, na época, com R\$ 3,00 por semestre.

aula porque não participava das atividades e incomodava os outros. Após alguns minutos, o professor foi até a sala da direção e solicitou o retorno do aluno à classe, uma vez que sua atitude diante do aluno não era de acordo com que estava definido no P.P.P. Alguns professores, especialmente aqueles com mais tempo de serviço no magistério, foram mais resistentes a mudanças. Porém, observava-se que, aos poucos, iam refletindo sobre sua prática, com reflexos positivos no trabalho.

O P.P.P. motivou, também, um trabalho de conscientização dos alunos quanto a seus direitos e deveres. Uma abordagem analítica do Estatuto da Criança e do Adolescente foi feita através do estudo do livro: A Turma da Mônica em: O Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse estudo despertou o interesse dos alunos que discutiram o assunto e redigiram um texto constando seus direitos e deveres na escola. Tal conteúdo foi incorporado ao Projeto Político-Pedagógico.

A preocupação de informar os alunos de seus direitos e deveres na sociedade, como também construir os seus próprios direitos e deveres na escola é uma forma de contribuir para a construção da cidadania ativa e para a abertura de um processo democrático nessa instituição. Nenhuma sociedade deixa de ser democrática se esta for regida por regras. Bobbio (1997) afirma que “a democracia é o governo das leis por excelência”. Para sustentar essa afirmação o autor argumenta por interrogações: “o que é a democracia se não um conjunto de regras (as chamadas regras do jogo) para a solução dos conflitos sem derramamento de sangue? E em que consiste o bom governo democrático se não, acima de tudo, no rigoroso respeito a estas regras? Porém, Bobbio não admite a mudança das regras do jogo pela ação de movimentos sociais ou de indivíduos, senão que só a admite pela ação da representação. Em outras palavras, defende exclusivamente a democracia representativa. Nesse aspecto específico discordamos do autor, por considerarmos que a democracia direta/participativa deve ter como prerrogativa a possibilidade de mudar as regras. Afinal, cidadania ativa deve ser entendida como o direito de instituir direitos.

Cabe-nos analisar ainda algumas práticas desenvolvidas durante a execução do P.P.P. visando atingir as metas traçadas coletivamente. Nas

reuniões de pais, por exemplo, os professores tinham um tempo para explicar como estavam trabalhando. Nesse momento os professores aproveitavam para conscientizar os pais da importância do acompanhamento das atividades dos alunos em casa, como também explicavam as novas metodologias de trabalho, conforme a concepção adotada pela escola.

Foram iniciadas, também, com o Projeto Político-Pedagógico, discussões sobre sexualidade e drogas. Houve vários trabalhos de conscientização, além da participação dos alunos na assistência a peças teatrais dentro e fora da escola. Para iniciar esse trabalho foram consultados os pais, pois sabe-se que muitas vezes estes têm receio e falta de informação para tratar desses assuntos. Foi combinado que, de acordo com a concepção teórica adotada na filosofia da escola, não haveria uma única disciplina que iria discutir esse assunto, mas todos os professores iriam trabalhá-lo conforme a necessidade e interesse dos alunos.

O Conselho de Classe também passou por um processo de reflexão e redimensionamento nesse período, pois era consenso que este não vinha contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Foi iniciado no ano de 1997 o Conselho de Classe Participativo, no qual começaram a participar a direção, o corpo docente e discente. Era difícil, principalmente para os professores, ouvir críticas dos alunos, mas foi feito um trabalho de conscientização nas salas, mostrando o objetivo desse conselho. Esse trabalho semelhante também foi realizado com os pais, conforme ata da reunião do dia 15/04/97.

A direção da escola, juntamente com a A.P.P., promovia comunicação social, pois divulgava o trabalho através de “Boletins Informativos”. Esses boletins mostravam, resumidamente, as aquisições de materiais diversos e o trabalho pedagógico e administrativo desenvolvido na escola. Também se divulgava o trabalho em um jornal de circulação municipal, com o apoio da Associação de Pais e Professores, dada a importância de todos tomarem conhecimento do trabalho que vinha sendo realizado na escola e da valorização da Escola Pública pela comunidade” (ATA DA REUNIÃO DO DIA 14/07/97).

Esse trabalho de comunicação social, conforme nossa visão, tem respaldo em Bobbio (1997), que considera ser necessário haver transparência na gestão da

coisa pública. Segundo o autor, “a exigência de publicidade dos atos do governo é importante não apenas, como se costuma dizer, para permitir ao cidadão conhecer os atos de quem detém o poder e assim controlá-los, mas também porque a publicidade é por si mesma uma forma de controle, um expediente que permite distinguir o que é lícito do que não é” (1997:30). Essa comunicação social também tinha o objetivo de conscientizar os pais quanto ao trabalho que vinha sendo desenvolvido na escola, pois em todos os bilhetes a eles encaminhados era explicado em detalhes o que estava sendo realizado, como por exemplo nos “dias de estudo”. Porém, essa publicidade muitas vezes também era utilizada para divulgar o que o Governo estava realizando, pois conforme a ata de reunião de pais do dia 14/07/1997, a direção aproveitava para divulgar o que “o governo do Estado doou para a escola” no que diz respeito a equipamentos e recursos financeiros.

Diante do trabalho que vinha sendo desenvolvido com o Projeto Político-Pedagógico, a escola foi convidada pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto para participar de uma teleconferência. Em ata da reunião do dia 14/07/97, lê-se: “nossa Unidade Escolar foi escolhida pois está sendo considerada como um dos exemplos a nível de Estado, pois ela foi uma das primeiras a construir o Projeto Político-Pedagógico em Santa Catarina”.

Concluimos, com a nossa pesquisa, que as metas definidas no Projeto Político-Pedagógico foram aos poucos sendo colocadas em prática. Uma das preocupações da escola, que consideramos relevante, foi a exposição do P.P.P. em local de acesso para toda a comunidade escolar. Esse ato pode contribuir para que os autores do processo não esqueçam do que planejaram em conjunto. Neste sentido, Veiga (1995: 13) argumenta que “o Projeto não é algo construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”.

Além da organização do trabalho pedagógico da escola, o P.P.P. fornece subsídios para o professor avaliar sua prática em sala de aula. O professor que se dirigiu à sala da direção dizendo que a sua prática não estava de acordo com que

havia sido proposto, conforme relatamos anteriormente, é um dos exemplos. Porém, como já afirmamos, havia resistência de alguns professores efetivos que possuíam muitos anos de serviço no magistério. Era difícil convencer esses profissionais da possibilidade de mudança, porque a vivência de longos anos de rotina autoritária, dentre os quais os do regime militar, havia criado neles a convicção de que nada mudaria, mesmo que se quisessem. Para ilustrar, no primeiro dia da discussão do P.P.P. na escola, uma professora afirmou que “isso tudo é utopia. Já estou há anos no magistério e nada muda”. Três anos depois, essa professora assumiu uma prática mais democrática, inclusive na forma de trabalhar o conteúdo. As aulas não eram mais somente expositivas e os alunos começaram a participar por meio de teatros, atividades com música, pesquisas e trabalhos em grupo.

Com a implementação do P.P.P., a escola, em certos aspectos, conseguiu ser autônoma, pois criou espaços para estudo e discussão. Ainda com relação à dimensão pedagógica, as escolas tinham opção para trabalhar ou não a Proposta Curricular introduzida pela Secretaria de Estado da Educação por intermédio da COGEN. Entretanto, se conseguiu significativo nível de autonomia pedagógica ainda era dependente em outros aspectos. Conforme afirmamos anteriormente, os pais contribuíam monetariamente com a A.P.P. Entendemos ser esse um assunto delicado, ligado a um direito constitucional básico, qual seja, o direito ao ensino público e gratuito. Autores vários como Veiga (1987) chamam a atenção para o cuidado ante a tendência do Estado em reduzir seu compromisso com a educação e delegar sua manutenção a comunidade. Para Motta (2001), esse objetivo já foi implantado em Santa Catarina antes mesmo da promulgação da Lei 5692/71, que fixa a obrigatoriedade do *“funcionamento de entidades que congreguem professores e pais de alunos com o objetivo de colaborar com o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino”*. Nos aspectos administrativos e jurídicos, a E.E.B. Prefeito Avelino Muller ficou à mercê das normas legais e orientações do Órgão Central.

A abertura da escola para a comunidade não só nos finais de semana possibilitou que esta participasse mais das atividades da escola. No início da

gestão, a direção enfrentou dificuldades pois os pais não costumavam participar das reuniões. Houve várias formas de mobilização, entre elas o oferecimento de café colonial para chamá-los a esses encontros, pois como conscientizá-los, se eles não compareciam à escola? Segundo Gandin (1997) a participação é a mola da conscientização. Motta (2001: 16) acrescenta que “a democratização da sociedade, projeto inconcluso e em permanente construção, a participação representa um instrumento de que a sociedade organizada dispõe para a sua efetivação”. Neste sentido, passemos agora a analisar como se deu a participação dos vários segmentos envolvidos no processo de desenvolvimento do P.P.P. da E.E.B. Prefeito Avelino Muller.

12. A PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Conforme aqui já observamos, o Projeto Político-Pedagógico da E.E.B. Prefeito Avelino Muller foi discutido de forma ampla e continuada com o envolvimento dos professores, funcionários e direção. Não encontramos registro da participação dos alunos nesse processo, exceto na discussão de seus direitos e deveres, assunto anteriormente exposto. Já com os Pais as discussões foram realizadas em reuniões, de acordo com as atas, no decorrer do processo. Nessas atas observa-se que algumas vezes era comunicado posteriormente aos pais o que o corpo docente, funcionários e direção já haviam decidido. Isso pode ser confirmado na ata de reunião do dia 17/03/98, quando foi repassado aos pais que a escola tinha como “meta mais importante para aquele ano a “ampliação da sala dos professores e a construção de um depósito para a merenda”.

Porém, em outro momento, encontramos um documento contendo questões trabalhadas com os pais no mês de julho de 1997, em que a direção apontava que a escola havia melhorado muito nos dois últimos anos, tanto no prédio como no processo ensino-aprendizagem: “Conseguimos conquistar o respeito e reconhecimento na área educacional dentro do município e no próprio Estado, pois nossa escola já foi citada pela S.E.E. (Secretaria de Estado da Educação) como um dos exemplos a nível de Estado. Para melhorarmos ainda mais estamos elaborando um Projeto chamado “Projeto Político-Pedagógico”, onde estão sendo relacionados os problemas ainda existentes e as metas para tentar saná-los. O questionário encaminhado aos pais continha as seguintes perguntas: O que você (pai e mãe) espera da escola de seus filhos? Qual a sua função como pai e mãe na educação de seus filhos? O referido instrumento foi utilizado para que esse segmento ajudasse a construir o diagnóstico da escola, bem como para definir a função dos pais, um dos tópicos discutidos na filosofia do P.P.P. Conseguimos ter acesso a esses questionários, e o que nos chamou mais a atenção é que todos responderam que a escola estava realizando um bom trabalho. Muitos elogiaram-

na quanto ao ensino desenvolvido, o espaço agradável e limpo, a “disciplina” cobrada dos alunos e a qualidade do corpo docente e direção. É importante destacar que, de acordo com o questionário, os pais têm consciência que ensinar é a função social da escola, e esse ensino, para eles, compreende os conhecimentos (conteúdos), como também aspectos ligados à formação integral do ser humano.

Anteriormente a esse questionário, conforme ata do dia 05/06/95, já havia sido discutido com os pais qual a função social da escola e quais as metas a traçar para alcançar os objetivos propostos para o P.P.P. Consta nessa ata: “houve vários debates entre os participantes e foi apontado que devemos formar cidadãos críticos e com bom senso crítico”. Não ficou claro no texto o que entendem por “cidadãos críticos e com bom senso crítico,” como também não há registro das metas definidas pelos pais, o que aponta para duas possibilidades, a de que as metas não foram estabelecidas, ou que não se deu relevância a ponto de não constar das atas.

Na fase de elaboração da filosofia do P.P.P. observamos que os pais e alunos não foram envolvidos em todos os momentos. Somente os professores, direção, secretária e funcionários (serventes e merendeiras) participaram de forma efetiva. Podemos, sem muito critério, assim descrever a metodologia utilizada: reunia-se esse grupo para ler sobre um assunto relacionado ao P.P.P. e cada um fazia por escrito o que havia compreendido, a partir da sua especificidade. Em seguida, os participantes eram divididos em pequenos grupos que socializavam o que tinham escrito para discussão. Posteriormente, cada grupo apresentou o que havia produzido e era discutido se o que foi apresentado estava de acordo com a concepção pela qual haviam optado. Tiraram-se as idéias principais dos grupos, que foram anotadas pela secretária da escola. Essas idéias foram encaminhadas para a diretora, cuja função, para o evento, era redigir o texto. A primeira versão do texto foi reproduzida e entregue aos professores e funcionários para “corrigir ortograficamente, concordância e idéias colocadas no texto” (RASCUNHOS ENCONTRADOS DO P.P.P. DA E.E.B. PREFEITO AVELINO MULLER, 1997). As contribuições iam sendo repassadas à direção, que as incorporava ao texto. Após

alguns dias, era reunido esse grupo novamente e discutia-se em conjunto o que havia sido observado, para que essas questões fossem encaminhadas à direção que reelaborava o texto a partir desses contribuições. Esse processo foi realizado até que todos concordassem com o que tinha sido escrito pela diretora, resultado não de uma elaboração pessoal desta, mas coletiva.

No documento do Projeto Político-Pedagógico da Escola (1997: 5) foi expresso que “há pouca participação dos pais no processo ensino aprendizagem, mais ou menos 40%”. Apontou-se como causas a falta de conscientização quanto à importância do estudo para a vida da pessoa e a falta de formação escolar dos pais para ajudarem nas tarefas dos alunos. Os dados relativos à formação dos pais conferem com a pesquisa com estes realizada em 2001, pois constatou-se que 50% dos pesquisados não possuem o Ensino Fundamental completo. Apenas 20,63% possuem Ensino Fundamental completo, 3,96% possuem Ensino Médio incompleto, 18,65% possuem Ensino Médio completo, 2,7% curso superior incompleto e 1,98% curso superior completo. Porém o que se constatou nessa mesma pesquisa é que os pais participam da vida escolar de seus filhos, pois 97,61% deles responderam que ajudam seus filhos nas atividades escolares, principalmente nas tarefas, nos deveres e trabalhos encaminhados para serem realizados em casa. Além disso, responderam que os auxiliam de alguma maneira, seja ensinando e explicando, seja apoiando e incentivando. Essa realidade se contrapõe aos dados do P.P.P. Com isso, percebemos que há problemas no P.P.P. da escola, levando-nos à conclusão de que não houve uma pesquisa para obter dados; somente se utilizou do método indutivo, prejudicando a veracidade do diagnóstico do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Outro problema apontado no P.P.P. foi a pouca participação da comunidade (pessoas do bairro) na escola. A única presença dava-se por ocasião da celebração de missas e catequese das crianças, pois naquele momento ainda não havia uma igreja (católica) no bairro.

A direção, professores e funcionários, ao definirem as metas no P.P.P., apontaram a necessidade da participação dos pais na escola. Porém, essa participação estava voltada prioritariamente para a melhoria do processo ensino-

aprendizagem, especialmente das crianças com dificuldade. Destacam também que é preciso melhorar a participação da A.P.P. no processo pedagógico, uma vez que o trabalho dessa associação limitava-se à área financeira e a atividades com o objetivo de angariar fundos para a escola.

Também houve a preocupação de registrar quem foram os responsáveis pela elaboração do P.P.P., bem como quem coordenou e redigiu o documento. Dentre os que o elaboraram, foram citados os professores, a direção, a secretária e funcionários (serventes e merendeira), porém não houve referência aos pais, alunos ou a organizações da comunidade.

Os dados levantados pela nossa pesquisa levam a concluir que a escola tinha conhecimento de que o Projeto Político-Pedagógico deveria ser construído pelo desdobramento de um processo democrático. Isso pode ser observado na introdução do P.P.P., em que foi explanado que se “optou pela forma democrática de construção coletiva, pois a prática individual costuma não surtir efeitos positivos, como já foi demonstrado através da história. A forma democrática de construção coletiva expressa os anseios e objetivos de um grupo, gerando conseqüentemente o compromisso de todos na realização dos objetivos fixados”. Mas essa participação poderia ter sido mais intensa e presente, pois os pais, somente em alguns momentos, participaram e não encontramos registro da participação dos alunos, comunidade e associações do bairro. Também constatamos que, no início, a escola tinha dificuldade de conseguir a presença dos pais nas reuniões. Em razão disso, iniciaram um trabalho visando promover a participação destes com a exposição do trabalho dos professores e oferecimento de lanches e almoços após as reuniões. Os professores da escola entendiam que os pais precisavam estar implicados como sujeitos na educação formal de seus filhos, mas se eles só vinham para essa confraternização, era então necessário aproveitar esse momento para discutir o P.P.P. da escola. Alguns professores criticavam essa forma de chamá-los para participar, mas obtiveram-se resultados surpreendentes, pois as listas de presença dos eventos apontam para o crescente número de pais nas reuniões. Gandin (1997) chama a atenção para a necessidade de que as pessoas estejam preparadas para participar. Para o autor, “as pessoas

só fazem aquilo para o qual estão capacitadas” (1997:95). Neste sentido, percebe-se que a escola buscou uma forma de trazer os pais para discutir e participar do P.P.P., que à primeira vista parece não ser a mais adequada, mas que contribuiu para aumentar a presença desse segmento nas reuniões.

A falta da participação da comunidade pode ter ocorrido pela dificuldade teórica e prática da coordenação do P.P.P. em envolvê-las nesse processo, e também porque os pais, como moradores desse bairro, também não têm o hábito de participar das organizações da sociedade civil. Conforme os dados da pesquisa realizada em 2001, poucas são as pessoas que participam de associações e organizações da comunidade. Esse fato pode estar relacionado à dominação do povo, que muitas vezes precisa lutar pela sua sobrevivência não sobrando tempo para outras atividades. Conforme o mesmo questionário, 44,4% dos que responderam que não participam, não o fazem por falta de tempo, devido ao trabalho. Demo (1999) nos alerta que a dominação não leva à participação, pois quanto mais dominado um povo, mais difícil de ele participar. Ainda, segundo o mesmo autor,

“em nosso meio, a intensidade organizativa da sociedade civil é muito baixa. A consciência dos processos dominativos pode ser tão restrita ou coibida, que a proposta de associação em defesa de interesses específicos aparece estranha, quando não temida. Ao mesmo tempo, emerge aí a dificuldade de motivar processos participativos por falta de organização mínima. Sequer são sentidos como necessidade básica, até porque, em situação de pobreza sócio-econômica extrema, pensa-se mais na sobrevivência imediata, do que na necessidade de garanti-la como direito definitivo” (1999: 33).

Portanto, pelos dados analisados, podemos concluir que a participação dos vários segmentos no processo de elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da E.E.B. Prefeito Avelino Muller desenvolveu-se de forma diferente, e houve uma maior participação da direção, professores e funcionários nesse trabalho. Os pais muitas vezes participaram da definição de aspectos de menor

relevância, como por exemplo, se os alunos poderiam jogar futebol antes das aulas. Para Gandin (1994,1997), todo processo de planejamento deve ser construído e avaliado com a participação de todos. Porém, essa participação não deve se restringir a chamar a comunidade escolar para colaborar ou decidir sobre aspectos particulares e menores na escola. Participação, para o autor, é distribuição de poder, e isso não foi efetivado na prática com todos os segmentos na escola pesquisada.

Segundo Motta (2001: 16),

“a participação pode ser efetivada sob diversas formas, com diferentes graus de autonomia e, dependendo de sua condução, pode levar a caminhos divergentes, que vão desde a simples integração, passando pela consolidação da ordem social, até possibilitar questionamentos que criem condições e alternativas de mudança da ordem social. Pode se constituir em uma participação real, havendo influência mínima ao nível da política e do funcionamento institucional, como também em uma participação tutelada, ou seja, uma forma de participação concedida que delimita o espaço e confere-lhe o caráter de uma benesse e não de um direito do cidadão, uma participação por meio da qual interessa a adesão e o apoio dos participantes com o intuito de manutenção da ordem e de acomodação social”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Planejar a educação não é novidade, pois nas décadas de 60 e 70 havia planos anuais que determinavam um rol de conteúdos por disciplina, série e bimestre. Estes vinham por definição do Ministério da Educação e Cultura e às Secretarias de Educação dos Estados cabia fiscalizar que fossem cumpridos. Nesse período, marcado pela vigência da ditadura militar, o planejamento era imposto de cima para baixo e a escola tinha que cumpri-lo.

Aliada ao processo de abertura política dos anos 80, surge uma crítica muito forte ao modelo de planejamento que vinha sendo realizado. Em Santa Catarina, como fruto do movimento nacional de abertura política, o Estado inicia em 1987 a discussão de sua Proposta Curricular, em que os educadores de forma coletiva assumem a tarefa de pensar como fazer, para quê e para quem fazer educação. Esse movimento dos educadores catarinenses introduz um diferencial político em relação aos planejamentos dos anos de 60 e 70, uma vez que tinha como pressuposto a participação de toda a comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Portanto, a partir das discussões da Proposta Curricular do Estado em 1987, é que se iniciaram os debates do P.P.P. em Santa Catarina, concebendo-o numa perspectiva democratizante. Para a referida proposta, a comunidade escolar deve produzir o P.P.P. com base em sua realidade. Em 1997, com as discussões da segunda edição da Proposta Curricular, o P.P.P. voltou a fazer parte dos debates educacionais em Santa Catarina.

O Projeto Político-Pedagógico foi uma política de governo de 1995 a 1998, que permitiu às escolas catarinenses construir um amplo processo de discussão de uma nova forma de planejar a educação, através da reflexão dos problemas da escola, da definição de sua função social e de que tipo de homem, mundo e sociedade a instituição escolar irá contribuir para formar.

O encaminhamento dessa política no Estado de S.C. foi realizada pela Coordenadoria Geral de Ensino, da Secretaria de Estado da Educação e do

Desporto, por meio de cursos, teleconferências e textos encaminhados às escolas. Só é possível compreender o caráter popular e democrático dessa política, ao nosso ver, com base em um conceito de Estado como contexto de contradições, no qual convivem e se conflitam os interesses presentes na sociedade.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico da E.E.B. Prefeito Avelino Muller, de Biguaçu, é fruto dessa política. O P.P.P. dessa escola permitiu que se refletisse sobre os aspectos pedagógicos e administrativos que vinham sendo desenvolvidos nessa instituição, com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa apontou que a escola em questão conseguiu com o P.P.P. planejar e organizar a educação, pela definição dos rumos que pretendia seguir. Também definiu a concepção de homem, mundo, sociedade e educação que iria nortear o seu trabalho, por considerar importante que a escola tenha claro qual sua opção política. Com as discussões sobre os problemas da escola foram apontadas metas para procurar sanar o que foi apontado como problema.

É importante destacar que em diferentes momentos desta pesquisa foi pontuado que houve na escola um amplo processo de conscientização tanto dos alunos quanto dos pais em vários aspectos. Consideramos, porém, que essa conscientização poderia ter sido ainda maior se direção e professores houvessem dado maior valor e importância aos saberes dos pais. Dito de outra forma, no afã de priorizar as questões referentes ao processo ensino aprendizagem, com as quais os pais têm pouca familiaridade, direção e professores acabavam dirigindo quase por completo os processos de discussão. Isto, em certa medida, pode ser caracterizado como ação autoritária, independente dos interesses democráticos que possam tê-la impulsionado. Para ilustrar, lembramos o que nos aponta Lima (2000: 32): “não é possível transitar da ‘consciência ingênua’ para o processo de ‘conscientização’ e para o exercício da ‘consciência crítica’ a não ser pela experiência da participação crítica e da ‘verdadeira participação’ “.

A reclamação dos professores sobre a não - participação dos pais junto à escola estava relacionada ao fato de que aqueles queriam que estes participassem de aspectos ligados ao processo ensino-aprendizagem, sem

considerar que esse processo tem particularidades técnicas estranhas para os pais que é função da escola trabalhá-las.

Percebemos com nossa pesquisa que a participação da comunidade escolar, pelos sujeitos individuais e coletivos, não foi realizada através de um amplo processo democrático, pois a comunidade escolar não participou de todas as decisões da escola.

Entendemos que a comunidade deve não só ser chamada a participar quando interessa à escola, mas também para discutir o planejamento, a execução e a avaliação das políticas públicas em educação, como por exemplo: o que se vai fazer na escola, como se vai fazer, com que objetivos e avaliar essa execução. Pela análise dos dados coletados na E.E.B. Prefeito Avelino Muller, permitimo-nos inferir que a participação da comunidade escolar não representou, em todos os momentos, uma democracia participativa. Houve um misto de autoritarismo, quando se comunicava aos pais o que os professores, direção e funcionários já haviam decidido, e de democracia participativa, quando por exemplo, os pais, alunos, professores, direção e funcionários definiam que escola queriam, discutiam o calendário escolar, os dias de estudo dos professores, projetos desenvolvidos na escola para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o uso do uniforme.

O processo analisado nesta pesquisa, é fruto do momento histórico vivido por aquela comunidade, pois como cobrar um processo mais participativo na escola se as pessoas daquele bairro não participavam de organizações da sociedade civil, como por exemplo da associação de moradores? Como cobrar da direção da escola, dos professores e funcionários uma atitude mais democrática se estes foram formados em um regime autoritário e excludente?

A cultura democrática não se conquista de um dia para outro e o que se percebeu é que essa escola tentou, apesar das suas limitações, construir um trabalho mais coletivo, mesmo que este não possa ser considerado um processo ligado a um dos princípios da democracia participativa, em que todos participam a respeito de tudo.

Retomamos aqui a afirmação de Motta (2001: 16), segundo a qual a democracia é um projeto inconcluso e em permanente construção, mas que a participação é um instrumento que a sociedade organizada tem para a sua efetivação.

Naquele momento histórico, com aquela materialidade, em que a direção, professores e funcionários tinham limitações conceituais e de prática de um processo democrático, na perspectiva da democracia participativa, e com aquela comunidade que não tinha a cultura de participar, que era amorfa e que participava somente de organizações ligadas à filantropia, à igreja e ao time de futebol, é que se desenvolveu esse processo. Os que participavam da associação de moradores limitavam-se a lutar somente para a qualidade de vida do bairro.

No nosso entender, o que se deu foi fruto daquela materialidade e daquele momento histórico vivido por aquele grupo, o possível naquele momento e naquelas circunstâncias. A elaboração e a execução do P.P.P. da E.E.B. Prefeito Avelino Muller não ocorreram, no seu todo, fundamentadas nos princípios preconizados pela democracia participativa, porém a pesquisa apontou que a escola discutiu os seus problemas e buscou melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, que é a sua função específica, bem como ampliou a participação da comunidade nas questões que envolviam a escola.

Conforme nos aponta Santiago (1995), a escola deve com o Projeto Político Pedagógico “melhorar o nível de aprendizagem” dos alunos, porém Gandin (1997: 95) defende que “se a educação não resultar na capacidade de participação, é vã toda a tentativa de estabelecer um processo de planejamento significativo”. Portanto, a escola precisa trabalhar o seu específico que é o ensino, mas ela pode ser também um espaço de aprendizado da democracia participativa.

Finalmente, com base nas discussões efetuadas ao longo deste trabalho, podemos concluir que o processo que analisamos como objeto desta pesquisa provocou a discussão dos problemas da escola, tanto nos seus aspectos físicos quanto organizacionais, bem como na sua função principal (processo ensino-aprendizagem), e que essa discussão resultou em consideráveis melhorias desses aspectos, conforme descrevemos e relatamos no corpo do texto.

Entretanto, caracterizou-se apenas em parte como um processo democrático participativo, uma vez que a direção e professores continuaram por demais presos à manutenção de sua centralidade no processo.

As limitações percebidas, no entanto, na nossa percepção, não invalidam as conquistas havidas, tanto na direção da melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem quanto da formação de uma consciência mais democrática na comunidade.

BIBLIOGRAFIA

AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do Desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

ALVES, Márcio Moreira. *A força do povo*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é Participação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BORON, Atílio. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. Tradutor: Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.

BIGUAÇU: *251 anos de história – Notas para a sua história (1748-1999)*. Jornal Biguaçu em Foco. S.C., Biguaçu, 1999.

_____. E.E.B. Prefeito Avelino Muller. *Projeto de Construção e Reestruturação de Textos*. S.C., 1998.

_____. Secretaria Municipal da Educação, Desporto e Cultura. *Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das escolas e Centros de Educação Infantil Municipais*. S.C., SEMEDEC, 2002.

BIGUAÇU. Secretaria Municipal da Saúde. *Sistema de Informação de Atenção Básica*. Santa Catarina, 2002.

_____. E.E.B. Prefeito Avelino Muller. *Projeto Político Pedagógico (em processo)*. Santa Catarina, 1997.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. *O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola*. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola. Uma Construção Possível*. 4ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial nº 248 de 23/12/96.

CARDOSO, Jarbas José. *A Gestão Democrática da Escola*. Revista Espaços da Escola. Editora Unijuí. ano 4, nº 19, 1996.

CASTRO, Magali. *As instituições escolares rumo ao terceiro milênio: implicações do atual contexto de globalização na construção do projeto político-pedagógico*. In: PINTO, Fátima Cunha Ferreira, FELDMAN, Marina & SILVA, Rinalva Cassiano (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: O discurso competente e outras falas*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A Dualidade de Poderes: introdução à teoria marxista de Estado e revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional para o século XXI*. MEC, UNESCO, Brasília: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, Florestan. *Nova República?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1986.

FISCHER, Nilton Bueno e MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Por uma nova esfera pública: a experiência do orçamento participativo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FONTANA, Remi. *Governo Amim- um voto de desconfiança. "A opção pelos pequenos como meio de realizar a política das grandes"*. Educação e Sociedade. São Paulo: N.P15, ago.,1983.

_____. Introdução. In, GRANDO, Sérgio. *Florianópolis de Todos*. Florianópolis, Santa Catarina: Editora Insular, 2000.

GANDIN, Danilo. *A Prática do Planejamento Participativo*. 6ª edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. *Planejamento como Prática Educativa*. 9ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOMES, Isabel Parente Mendes. *Contribuições ao estudo da democracia participativa*. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 1995.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 7ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRANDO, Sérgio. *Florianópolis de Todos*. Florianópolis, Santa Catarina: Editora Insular, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Monteiro (Org.). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro, 1988.

HENTZ, Paulo. *A Proposta Curricular de Santa Catarina e a Educação no Terceiro Milênio*. Conferência apresentada no II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina: escola pública e gratuita – perspectiva para o terceiro milênio – proposta curricular 10 anos. Florianópolis, S.C., 1998.

KUENZER, Acácia Zeneide. *Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola*. In: FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de São Paulo, 1998.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.U.P., 1986.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1998.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *A Turma da Mônica em: O Estatuto da Criança e do Adolescente*. Fundação de Assistência ao Estudante. São Paulo: Editora Maurício de Sousa.

MOTTA, Jane. *A participação da Associação de Pais e Professores – A.P.P. na escola pública catarinense: democracia ou tutela?* Dissertação de Mestrado, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 2001.

MUNARIM, Antônio. *Educação e esfera pública na serra catarinense: a experiência política do Plano Regional de Educação*. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000

NEVES, Maria Aparecida C. Mamede (Org.). *A Orientação Educacional. Permanência ou Mudança?* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade(org.).*Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Governabilidade Democrática e dos Sistemas Educacionais*. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.100, Mar.1997.

PARO, Vítor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 2ª Edição. São Paulo: Ática, 1998.

PONT, Raul. *Democracia Representativa e Democracia participativa*. In: FISCHER, Nilton Bueno, MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Por uma nova esfera pública: a experiência do orçamento participativo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Administração Colegiada na Escola Pública*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.

REYNAUD, Rose Margareth. *Projeto Político-Pedagógico Escolar: Instrumento de mudança ou a própria mudança? A Escola do Ceará, uma experiência a ser compartilhada*. Dissertação de Mestrado, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina ,2000.

ROVER, Oscar José. *A democracia participativa e a questão institucional: o caso de fóruns de desenvolvimento local em dois municípios catarinenses com características essencialmente rurais*. Dissertação de Mestrado, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 2000.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Considerações sobre: Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Proposta Curricular de Santa Catarina – PC/SC*. Florianópolis: IOESC, 1999.

_____. Lei Complementar nº 170. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação, de 07 de agosto de 1998.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular: Uma contribuição para a Escola Pública do Pré- Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos*. Florianópolis, COGEN, 1991.

_____, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais*. Florianópolis, COGEN, 1998.

SANTIAGO, Anna Rosa F. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: Desafio à organização dos educadores*. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola. Uma Construção Possível*. 4ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

SCHEIBE, Leda. *Gramsci: educação e hegemonia. Gramsci: 100 anos*. Plural. APUFSC/ SSIND. Ano 2, nº 2, 1992.

SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci: Sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social*. Florianópolis: Editora da UFSC, Cortez, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A.(Org.).*Projeto Político-Pedagógico da Escola. Uma Construção Possível*. 4ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

_____. *Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico*. IN:_____ & RESENDE, Lúcia M.G. de (Org.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

ANEXO I

ENTREVISTA COM OS PAIS DA E.E.B. PREFEITO AVELINO MULLER

A entrevista abaixo tem o objetivo de conhecer a Comunidade onde está inserida a E.E.B. Pref. Avelino Muller. É parte integrante de uma pesquisa com base na qual será elaborada uma Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina. Desse modo, a pesquisadora solicita a gentileza dos pais para respondê-la.

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Grau de Instrução (até que série o (a) Senhor(a) estudou? _____
4. Quantos filhos que o (a) Senhor(a) têm? _____
5. Quantos estão na Escola? _____
6. Quantos estudam na E.E.B. Pref. Avelino Muller? _____
7. Favor assinalar:
 - Sua família é composta por: Pai; mãe; filhos; filhos adotivos; padrasto; madrasta; avós.
8. Qual o bairro de sua Moradia? _____
9. Qual a sua profissão? _____
10. Onde o(a) senhor(a) trabalha? _____
11. Seu(sua) esposo(a) trabalha? _____
12. Onde ele(ela) trabalha? _____
13. Qual a renda familiar? (soma de todos os salários da família) _____
14. O(a) senhor(a) participa de alguma organização de sua comunidade, como Associação de Bairro, Sindicatos, Clube de futebol, etc?
Sim Qual? _____
Porque? _____
Não Porque? _____
15. O(a) senhor(a) acha importante que seus filhos estudem? Por que?
16. O(a) senhor(a) ajuda seus filhos nos estudos? _____ Como? _____

17.O(a) senhor(a) acha que na sua comunidade têm pessoas ricas? ____ Quem o(a) senhor (a) acha que são os ricos?____ O que fazem?_____

18.O(a) senhor(a) acha que na sua comunidade têm pessoas pobres? ____ Quem o(a) senhor (a) acha que são os pobres?____ O que fazem?__

19.Se há ricos e pobres em sua comunidade como é a relação entre eles?

Observação: Favor entregar o questionário na Secretaria da escola até dia 26/10 (Sexta-feira).

Obrigada!

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.