

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRITO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: Análise do referencial
teórico produzido após o período de 1990**

KEILA CRISTINA BATISTA

**Cascavel, PR
2012**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRITO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: Análise do referencial
teórico produzido após o período de 1990**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração "Sociedade, Estado e Educação", da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pela discente Keila Cristina Batista, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Isaura Monica
Souza Zanardini

**Cascavel, PR
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

B337p Batista, Keila Cristina
 Projeto político-pedagógico: análise do referencial teórico produzido
 após o período de 1990 / Keila Cristina Batista.— Cascavel, PR:
 UNIOESTE, 2012.
 131 f. ; 30 cm

 Orientadora: Profa. Dra. Isaura Mônica Souza Zanardini
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná.
 Bibliografia.

 1. Projeto político-pedagógico. 2. Pós-modernidade. 3. Reforma do
Estado. 4. Neoliberalismo. I. Zanardini, Isaura Mônica Souza. II.
Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 370.115

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
ANÁLISE DO REFERENCIAL TEÓRICO PRODUZIDO APÓS O PERÍODO DE 1990

Autora: Keila Cristina Batista

Orientadora: Isaura Monica Souza Zanardini

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Keila Cristina Batista aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.
Data: 08/03/2012

Assinatura: Isaura Monica S. Zanardini
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

Elma Julia
Profa. Dra Elma Julia Gonçalves de Carvalho

Carmen Célia B. C. Bastos
Profa. Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos

Adrian
Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada

AGRADECIMENTOS

É o momento de conclusão desse trabalho e não posso esquecer aqueles que contribuíram para a sua realização, por isso agradeço:

À Deus pela dom da vida. Ao contemplar a criação somos constantemente estimulados a descobrir, aprender, ensinar, recriar e entender o mundo à nossa volta, os problemas e principalmente a ideologia e a dominação colocada pelo sistema capitalista vigente.

Em especial a minha querida orientadora Prof^a. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini pelas riquíssimas orientações, exigências e pela demonstração de amizade. Obrigada por ter ouvido meus desabafos tanto os relacionados à dissertação e também à vida pessoal. É um exemplo de professora, companheira e inspiradora para minha melhora enquanto profissional da educação. Te admiro e serei eternamente grata!

Ao meu esposo Ivandro, você que esteve ao meu lado nas horas que chorei e nas que sorri, naquelas que me lamentei e que de uma forma ou de outra demonstrei alegria. E que apesar das dificuldades enfrentadas soube compreender minha ausência, teve paciência e me incentivou nas horas difíceis em que estava viajando.

À professora Roseli Pilonetto da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão pela amizade, confiança, apoio, carinho e orientações na especialização em Gestão Político-Pedagógica Escolar.

À minha mãe, Iracema, pelas orações e auxílio nos momentos difíceis.

Aos meus irmãos, Kelly e Kleyton e meus cunhados Eloi e Fernanda pelo carinho e apoio.

À minha vizinha e grande amiga Silvia pela amizade, pelo exemplo de mulher e mãe, por todas as vezes que me ajudou, me ouviu nos momentos de incertezas, dúvidas e cansaço.

Ao Emanuel (filho da Silvia) pelo carinho, pelo seu sorriso doce e alegria que muitas vezes me contagiou e me fez sorrir, mesmo quando tinha vontade de chorar.

A grande amiga Bernadete Telles por acreditar em mim, pelo incentivo, apoio e confiança.

À Raquel pela amizade, confiança, pelas conversas e diálogos sobre o mestrado e sobre a vida pessoal.

Ao professor Dr. Roberto Antonio Deitos coordenador do Programa de Mestrado em Educação no ano de 2010 e a minha orientadora Prof^a. Dra.

Isaura Monica Souza Zanardini pela compreensão e por organizarem a carta de anuência permitindo que eu recebesse a bolsa, pudesse trabalhar e receber um auxílio financeiro para custear as viagens e os gastos pessoais.

A professora Elma Júlia de Carvalho por aceitar e participar da banca de qualificação e defesa. Obrigada pela disponibilidade, pelas contribuições e sugestões.

Ao professor Dr. Adrian Alvarez Estrada pelas contribuições, sugestões e leitura desse trabalho.

Meu obrigada a professora Dra. Carmen Célia Correia Bastos pela sua dedicação, sugestões e contribuições valiosas no decorrer desse estudo. Agradeço pela paciência, pelas conversas informais que tivemos no decorrer das disciplinas que ministrou.

Às professoras Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo, Dra. Isaura Monica Souza Zanardini, Dra. Carmen Célia Correia Bastos, Dra. Ivete Brotto e aos professores Prof. Dr. Paulino José Orso, Dr. Roberto Antonio Deitos e Dr. Vilmar Malacarne pelas disciplinas ministradas, pela socialização dos conhecimentos que contribuíram para minha formação.

Ao GEPPES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social, por abrir as portas e oportunizar crescimento intelectual, durante as reuniões.

A CAPES/CNPQ, que por meio de Bolsa de Demanda Social possibilitou condições para o estudo.

A todos os brasileiros que pagam seus impostos, e que através desses possibilitaram a destinação de recursos, viabilizando a Bolsa de estudos.

À Sandra Maria Gausmann Köerich, assistente do Programa de Mestrado, pela disponibilidade, amizade e auxílio em vários momentos.

Aos colegas da turma do Mestrado em Educação, pela amizade, companheirismo, convivência agradável, pelos desabafos e pelas trocas de experiências que possibilitaram o crescimento pessoal e acadêmico.

À professora Teresinha dos Santos Reichert e ao professor Inácio Reichert pela oportunidade de trabalho proporcionada, apoio e confiança.

À Lucilia Gouveia coordenadora do curso de Pedagogia pelo apoio e compreensão.

À Monique Karine Picolotto que abriu as portas do seu apartamento e me recebeu carinhosamente durante o período de estudo.

A Einetes Spada pelas correções do trabalho e pela amizade.

“Ando devagar
Porque já tive pressa
Levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco eu sei...”

Música: Tocando em Frente
Composição: Almir Sater e
Renato Teixeira

RESUMO: Nosso objetivo com o desenvolvimento deste trabalho foi analisar o referencial teórico produzido a partir do período de 1990 no campo da pesquisa em educação a respeito do projeto político-pedagógico, tendo em vista identificar qual é a concepção de PPP que expressam os pesquisadores que tem se debruçado sobre esta temática. Quais as dificuldades que apontam no processo de produção do projeto e se apresentam reflexões a respeito dos limites de sua elaboração frente às políticas educacionais implementadas, sobretudo a partir da década de 1990, e deste modo, sobre o contexto econômico, político e ideológico em que é produzido. O estudo está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado, “O contexto político e ideológico em que emerge o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico” discutimos o processo de democratização da sociedade brasileira na década de 1980. Os aspectos da redemocratização, o processo de democratização da educação a partir das propostas organizadas pelo Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Da promulgação da Constituição Federal de 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, documentos que destacam princípios referentes à gestão democrática e a elaboração e execução da proposta pedagógica. Em seguida, tratamos dos pressupostos do neoliberalismo e de elementos da ideologia da pós-modernidade que traduzem os pressupostos que sustentam as reformas implementadas na década de 1990. No segundo capítulo, nossa preocupação é apresentar a concepção de Projeto Político-Pedagógico, as dificuldades e limites apontados pelos autores em relação ao documento. No terceiro capítulo, a luz das considerações estabelecidas nos capítulos anteriores, nossa intenção foi desenvolver a análise do referencial teórico produzido a partir do período de 1990 a respeito do PPP, procurando verificar se a concepção de PPP como um documento de responsabilidade da escola, é resultado da forma como este projeto é tratado na produção teórica, que aborda essa temática, bem como verificar se tal concepção incorpora elementos teóricos presentes no liberalismo, na reforma do Estado e na ideologia da pós-modernidade. Nas considerações finais, nos limites do estudo realizado, recuperamos aspectos que consideramos fundamentais para a reflexão em torno da produção teórica referente ao Projeto Político-Pedagógico.

Palavras - chave: Projeto Político-Pedagógico, Pós-modernidade, Reforma do Estado, neoliberalismo.

ABSTRACT: This work was carried out aiming at analyzing the theoretical produced from the 1990s period in the field of educational research about the Political-Pedagogical Project in order to identify which is the design of PPP expressed by researchers who have been addressing this issue; what difficulties they point in the production process of the project and the reflections they present on the limits of its production facing the educational policies implemented, especially since the 1990s, and thus on the economic, political and ideological context when it is produced. The study is organized into three chapters. In the first chapter, entitled "The Political and Ideological Context in which the Process of Preparing the Political-Pedagogical Project Emerges", we discuss the process of democratization of Brazilian society in the 1980s, aspects of democratization, the process of democratization of education from proposals organized by the Forum for Education in the Assembly in Defense of Public and Free Education, the enactment of the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education no. 9394/96, documents which highlight principles related to democratic governance and the development and implementation of pedagogical proposals. Then we focus on the assumptions of neo-liberalism and elements of the ideology of post-modernism, which reflect the assumptions that support the reforms implemented in the 1990s. In the second chapter, our main concern is to present the concept of Political-Pedagogical Project, the difficulties and limitations mentioned by the authors regarding the document. In the third chapter, guided by the light of the considerations set out in previous chapters, our intention was to develop a theoretical analysis produced from 1990 about the PPP trying to check whether the concept of PPP as a document of responsibility of the school is the result of how this project is treated in theoretical work that addresses this issue and determine whether such concept incorporates elements present in theoretical liberalism, State reform and the ideology of post-modernism. In the final considerations, within the limits of the study, we recovered aspects that we consider fundamental for reflection on the theoretical work concerning the Political-Pedagogical Project.

Key - words: Political-Pedagogical Project, Post-modernity, Reform of the State, Neo-liberalism.

LISTA DE SIGLAS

ANC - Assembléia Nacional Constituinte.

APM - Associação de Pais e Mestres.

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento.

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da ONU

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil.

CUT - Central Única dos Trabalhadores.

EUA - Estados Unidos da América.

FHC - Fernando Henrique Cardoso.

FMI - Fundo Monetário Internacional.

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

GEPPES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado

OEA - Organização dos Estados Americanos.

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PPP - Projeto Político-Pedagógico.

PT - Partido dos Trabalhadores.

SEED - Secretaria de Estado da Educação.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

(PDS-PA) - Partido Democrático Social - Pará

(PMDB-CE) - Partido do Movimento Democrático Brasileiro – Ceará.

(PFL-PE) - Partido da Frente Liberal – Pernambuco.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Apresentação do objeto.....	10
1.2 Considerações sobre o contexto em que está colocado o PPP	12
1.3 Organização do estudo	14
 2. O CONTEXTO POLÍTICO E IDEOLÓGICO EM QUE EMERGE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO	 18
2.1 O processo de democratização da sociedade brasileira	18
2.2 O processo de democratização da educação: a Constituição de 1988.....	25
2.3 O processo de democratização da educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	29
2.4 Contexto político e ideológico em que são produzidos os textos analisados sobre o projeto político-pedagógico	33
2.4.1 Considerações sobre o Neoliberalismo	33
2.4.2 Repercussões dos pressupostos liberais sobre a escola e o Estado: algumas reflexões	41
2.4.3 Pós-modernidade	55
 3. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP): PROCESSO DE ELABORAÇÃO, DIFICULDADES E LIMITES.....	 65
3.1 A concepção de PPP na perspectiva dos autores estudados	65
3.2 Dificuldades e limites relacionados ao Projeto Político-Pedagógico a partir da perspectiva dos autores estudados.....	89
 4. PPP: ANÁLISE DO REFERENCIAL TEÓRICO PRODUZIDO APÓS O PERÍODO DE 1990.....	 103
 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	 119
 6. REFERÊNCIAS.....	 124

INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do objeto

A educação tem passado nos últimos anos por diversas transformações de ordem organizacional, política, pedagógica e curricular. Em geral, essas mudanças têm sido implementadas com a finalidade de atender as exigências e demandas colocadas pelo contexto social, político e econômico em que a escola está inserida. Numa dimensão mais prática, podemos observar que as atividades pedagógicas têm sido “remodeladas” e parte do tempo tem sido utilizado para a realização de atividades burocráticas, como por exemplo, atualização de sites, devolutivas de atividades desenvolvidas e preenchimento de documentos. Dentre essas atividades burocráticas um dos documentos que tem sido elaborado para organizar as atividades pedagógicas é o projeto político-pedagógico (PPP).

Para justificar a constituição do objeto de pesquisa, consideramos necessário indicar nosso percurso acadêmico com o propósito de entender a escolha do tema. A partir da pesquisa desenvolvida na especialização em Gestão Político-Pedagógica Escolar oferecida pela UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, desenvolvemos a monografia intitulada: Projeto Político-Pedagógico: na construção do ideal e os embates com o real¹, realizamos um estudo teórico e entrevistas com profissionais de escolas de educação básica, particularmente os que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental como: professores, direção e coordenadores pedagógicos. A análise das entrevistas, realizadas com professores e gestores de três escolas municipais da cidade de Ampére/PR nos permitiu verificar que há ausência de uma reflexão mais sistemática, pela maior parte dos educadores, a respeito do PPP e que suas discussões ficam limitadas a um contexto intra-escolar. Esta pesquisa despertou-nos interesse em ampliar o estudo a respeito do projeto político-pedagógico, tendo em vista que consideramos que esse documento orienta as práticas pedagógicas no

¹ Orientadora professora Me. Dejair Basseggio.

interior da instituição e deve ser elaborado pelos membros da escola. É importante destacar que não entendemos que a elaboração do PPP, é somente de responsabilidade dos sujeitos que estão na escola, muito menos que esse documento é capaz de alterar o contexto social e ideológico em que ela está inserida.

A partir destas considerações, justificamos que nosso interesse em estudar o projeto político-pedagógico residia na hipótese de que a análise do PPP numa perspectiva restrita a escola vem sendo reproduzida no campo da pesquisa em educação, ou seja, que os autores que vem se debruçando sobre o estudo do PPP também tem tomado este projeto como um documento de responsabilidade da escola.

Desse modo, constitui-se como objetivo deste trabalho, analisar o referencial teórico produzido a partir do período de 1990, no campo da pesquisa em educação a respeito do projeto político-pedagógico, tendo em vista identificar: qual é a concepção de PPP, que expressam os pesquisadores que tem se debruçado sobre esta temática? Quais são as dificuldades que apontam no processo de produção do projeto? Os autores apresentam reflexões a respeito dos limites de sua elaboração frente às políticas educacionais implementadas, sobretudo a partir da década de 1990 e, deste modo, sobre o contexto econômico, político e ideológico em que é produzido?

O que pretendemos responder, com esta pesquisa, é se a compreensão do PPP, como um documento de responsabilidade da escola, como indicamos em nossa monografia, é resultado da forma como é tratado na produção teórica que aborda esta temática. E do mesmo modo, nos interessa, a fim de verificar como o contexto político e ideológico interfere nesta produção teórica. Identificar se tal concepção incorpora elementos teóricos presentes no liberalismo, na reforma do Estado e na ideologia da pós-modernidade. Preocupa-nos a presença na produção teórica analisada, de elementos que se não se identificam diretamente com a perspectiva do neoliberalismo e da ideologia da pós-modernidade, podem vir a contribuir com a implementação de seus objetivos e pressupostos.

A proposição das questões que permeiam nossa pesquisa articula-se, como já apontamos aqui, a constatação realizada na monografia que desenvolvemos na especialização, que indicou a ausência de uma reflexão

mais sistemática, por parte da maioria dos educadores, a respeito do PPP e, suas discussões que ficam limitadas ao contexto intra-escolar, sendo considerado um documento burocrático elaborado para atender às exigências legais.

1.2 Considerações sobre o contexto em que está colocado o PPP

A escolha para estudar a produção da década de 1990, justifica-se, dentre outros aspectos, em razão dos documentos legais produzidos nesse período como a Constituição Federal de 1988 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96. Ambos os documentos definem a gestão democrática como norteadora do trabalho na escola. Essa década é marcada ainda pela retomada dos princípios do liberalismo, que desembocam dentre outros aspectos, na Reforma do Estado brasileiro e na Reforma da Educação Básica².

Nas leituras que realizamos foi possível constatar que o Projeto Político-Pedagógico começou a ser discutido de modo mais sistemático, a partir do processo de “democratização” da sociedade brasileira nos anos 1980, que culminou com a elaboração da Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.

O processo de discussão do PPP no estado do Paraná é marcado pelo lançamento no ano de 1991 do Programa *Construindo a Escola Cidadã* no governo Roberto Requião. De acordo com o documento consultado, esse Programa baseava-se na descentralização do poder, ampliação da autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola, na gestão democrática e na construção do PPP, sendo que “Na busca de consolidar a gestão democrática e assegurar a continuidade administrativa, o documento incentiva *as escolas a elaborarem e executarem autonomamente seus projetos pedagógicos*” (SEED, 1992, p. 7 apud CARVALHO; PICOLI, 2008, p. 49).

Nesse período as escolas foram incentivadas a construir seu próprio PPP, no entanto, as experiências apresentaram limites, de modo que o

² A educação básica é tomada neste trabalho como: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.

documento não foi construído coletivamente, sendo engavetado somente para apresentar aos órgãos oficiais (CARVALHO; PICOLI, 2008).

Em 1995, na gestão do governo Jaime Lerner, é implementada no Estado do Paraná a gestão democrática, denominada gestão compartilhada³. A gestão compartilhada esteve pautada no modelo gerencial, caracterizada por um caráter modernizador, baseado na gestão das empresas consideradas eficientes e modernas. Essa proposta segundo Carvalho; Picoli, (2008, p. 49-50), tinha como objetivos principais: “[...] a divisão da responsabilidade com a comunidade pela gestão da escola e a conquista da excelência na educação. Eficiência, modernização, controle e qualidade são palavras de ordem neste modelo administrativo-economicista”.

No que se refere a legislação, as discussões acerca da construção do PPP, também foram enfatizadas a partir da LDB - Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, particularmente a partir dos artigos 12, 13 e 14 que definem como deve ser a elaboração desse documento.

Art. 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;

Art. 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 proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1996).

Cabe destacar que a LDB evidencia a importância da gestão democrática no contexto da educação básica, conforme exposto no Art. 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 (BRASIL, 1996).

³ A respeito da gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná sugerimos a leitura de Zanardini (2001).

Como afirma o artigo 14 da LDB, os docentes devem participar da elaboração do PPP e organizar seu plano de trabalho a partir do que está exposto no documento da instituição.

Como já fizemos referência, a década de 1990 foi permeada por um conjunto de reformas orientadas pelos pressupostos do liberalismo. Dentre estas a Reforma do Estado, que consequentemente desencadeou as reformas na educação básica e na gestão escolar. Essa década, articulada ao processo de readequação do modelo produtivo, culminou com a globalização, compreende a educação como necessária para favorecer o padrão de competitividade e desenvolvimento que deve ser perseguido pelos países menos desenvolvidos.

1.3 Organização do estudo

Tendo em vista analisar o referencial teórico produzido a partir do período de 1990, no campo da pesquisa em educação a respeito do projeto político-pedagógico, nos propomos nesse estudo identificar qual é a concepção de PPP que expressam os pesquisadores que tem se debruçado sobre esta temática. Quais as dificuldades que apontam no processo de produção do projeto e se apresentam reflexões a respeito dos limites de sua elaboração frente às políticas educacionais implementadas, sobretudo a partir da década de 1990, e deste modo, sobre o contexto econômico, político e ideológico em que é produzido.

Para a realização da pesquisa fizemos inicialmente um mapeamento bibliográfico de livros, artigos, capítulos de livros, trabalhos acadêmicos como dissertações de mestrado e teses de doutorado que tratassem da temática referente ao projeto político-pedagógico a partir dos anos de 1990. O mapeamento bibliográfico inicialmente resultou em trinta e oito livros que apresentam discussões referentes ao PPP, dezessete dissertações de mestrado, seis teses de doutorado, onze artigos publicados em revistas e periódicos, vinte e oito artigos publicados em coletâneas.

Num segundo momento após o levantamento dos textos, analisamos o conteúdo deles para posterior estudo. Durante a análise identificamos que muitos autores trabalhavam o Projeto Político-Pedagógico de modo

particularizado como, por exemplo, o PPP de uma determinada escola ou instituição, ou as experiências relacionadas ao documento. Diante desta constatação, optamos por estudar apenas artigos e capítulos de livros que tratavam da concepção, das dificuldades e dos limites relacionados ao PPP. Após a leitura de trinta e três artigos, selecionamos vinte e sete para análise da temática em questão, na tentativa de aproximação a um estado do conhecimento.⁴

Entendemos que as pesquisas que se propõe a realizar um estado do conhecimento a respeito de determinada temática, tal como no “estado da arte”, partem assim como afirma Ferreira (2002) de dois momentos distintos. Um primeiro momento é aquele que o pesquisador interage com a produção acadêmica, faz quantificações e identifica dados bibliográficos para mapeamento do período a ser estudado (anos, locais, áreas de produção). Ferreira (2002) considera esse momento de conforto para o pesquisador, pois ele lida com dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem a pesquisa.

Um segundo momento nas palavras da autora é,

[...] aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento (FERREIRA 2002, p. 265).

Nesse segundo momento o pesquisador passa a ter algumas dificuldades, pois a organização do material exige leitura e análise, mas pontual e criteriosa (FERREIRA, 2002) a fim de identificar e compreender o conteúdo exposto nesse material.

⁴ Usamos a expressão estado do conhecimento e não “estado da arte”, pautados na afirmação de Romanowski e Ens (2006, p. 39-40) ao afirmarem que, “Embora recentes, os estudos de estado da arte que objetivam a sistematização da produção numa determinada área de conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada estado da arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um estado da arte sobre Formação de Professores no Brasil não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, e tudo sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento”

Estudos nessa perspectiva são considerados importantes, pois, possibilitam uma ampla visão do que está sendo produzido em uma determinada área, no nosso caso sobre o projeto político-pedagógico. Em Romanowski e Ens (2006, p. 39-41) encontramos a importância do estado da arte:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada [...] Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar lacunas ainda existentes.

Partindo dessas considerações sistematizamos o trabalho que chamamos de estado do conhecimento, em três capítulos.

O primeiro capítulo intitulado “O contexto político e ideológico em que emerge o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico” está dividido em quatro seções. Na primeira seção, nossa pretensão é apresentar elementos que possibilitem a compreensão do processo de democratização da sociedade brasileira na década de 1980; nela apresentamos aspectos da redemocratização que foi marcada por crises políticas, econômicas e conflitos populares. Na segunda seção, tratamos do processo de democratização da educação. Nessa apresentamos aspectos relacionados ao processo de democratização da educação a partir das propostas organizadas pelo Fórum de Educação, na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito e da promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada marco principal na democratização, por destacar princípios referentes à gestão democrática. Na terceira seção, tratamos da democratização da educação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 que se baseou nos princípios estabelecidos na Constituição de 1988. No decorrer dessa seção, apresentamos aspectos da LDB mencionados nos artigos 12, 13 e 14 que

ênfatizam a gestão democrática, a elaboração e execução da proposta pedagógica como responsabilidade da escola e a participação dos docentes e da comunidade escolar na elaboração do documento.

Na quarta seção, tratamos do contexto político e ideológico em que são produzidos os textos analisados sobre o projeto político-pedagógico. Nossa pretensão é destacar os pressupostos do neoliberalismo que marcaram a década de 1990, as repercussões sobre a escola e o Estado, e elementos da chamada ideologia da pós-modernidade que traduz os pressupostos que sustentam as reformas implementadas na década de 1990.

O segundo capítulo está organizado em duas seções. Na primeira delas, tratamos da concepção de Projeto Político-Pedagógico na perspectiva dos autores estudados. Na segunda seção, destacamos as dificuldades e limites apresentados pelos autores relacionados ao Projeto Político-Pedagógico. Para tratarmos da concepção, dificuldades e limites a cerca do Projeto Político-Pedagógico estudamos os seguintes autores: Schäffer (1990), Marques (1990), Silva (2003), De Rossi (2003), Bussmann (1995), Rezende (1995 e 1998), Santiago (1995) Cavagnari (1998), Martins (1998), Sousa (1998), Marques (2003), Monfredini & Russo (2003), Monfredini (2002), Gadotti (1997), Vasconcellos, (2005), Padilha (2001), Araujo (2007), Santiago (2007), Fagundes (2007), Abdalla (2007) e Carvalho & Picoli (2008).

No terceiro capítulo, a luz das considerações estabelecidas nos capítulos anteriores, nossa intenção foi desenvolver a análise do referencial teórico produzido a partir do período de 1990 a respeito do PPP, tendo em vista, como já apontamos, verificar se a compreensão do PPP como um documento de responsabilidade da escola, é resultado da forma como este projeto é tratado na produção teórica que aborda esta temática.

Nas Considerações Finais, nos limites da pesquisa realizada, recuperamos alguns aspectos que consideramos fundamentais para a reflexão em torno da produção teórica a respeito do PPP. A partir do estudo dos textos verificamos que a produção teórica analisada não é neutra, pois os próprios sujeitos, pesquisadores são produtos/produtores de um embate social que caracteriza a sociedade capitalista.

2 O CONTEXTO POLÍTICO E IDEOLÓGICO EM QUE EMERGE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

2.1 O processo de democratização da sociedade brasileira

Como já anunciamos na introdução deste estudo, para compreender o contexto em que se coloca a elaboração do Projeto Político-Pedagógico é necessário considerar o processo de redemocratização da sociedade brasileira vivido na década de 1980, sendo que esse processo foi marcado por crises políticas, econômicas, sociais e conflitos populares.

De acordo com Cunha (1991, p.19) “Tratar de democracia no Brasil é uma atividade que remete mais ao plano das esperanças do que ao das realizações”. O autor questiona se de fato é possível dizer que houve um regime verdadeiramente democrático no Brasil.

A partir das leituras realizadas sobre o processo de democratização da sociedade brasileira⁵, foi possível verificar que a transição do regime militar para o processo de democratização estendeu-se por um longo período que persistiu por “[...] 11 anos para que os civis retomassem o poder e outros cinco anos para que o presidente da República fosse eleito por voto popular” (KINZO, 2001, p. 4).

Kinzo dividiu o processo de transição do regime militar para a democracia em três fases.

A primeira, de 1974 a 1982, é o período em que a dinâmica política da transição estava sob total controle dos militares, mais parecendo uma tentativa de reforma do regime do que os primeiros passos de uma transição democrática de fato. A segunda fase, de 1982 a 1985, é também caracterizada pelo domínio militar, mas outros atores - civis - passam a ter um papel importante no processo político. Na terceira fase, de 1985 a 1989, os militares deixam de deter o papel principal (apesar de manterem algum poder de veto), sendo substituídos pelos políticos civis, havendo também a participação dos setores organizados da sociedade civil (KINZO, 2001, p. 3).

⁵ A respeito da crise do regime militar sugerimos a leitura de HOTZ (2008).

Cunha (1991, p.22) afirma que a primeira experiência democrática foi marcada por restrições e limites, e considera três fatos importantes para a construção da democracia no Brasil: “[...] a eleição de Tancredo Neves para Presidente da República, em janeiro de 1985; a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, em março de 1987; e as eleições presidenciais de novembro de 1989 [...]”. O autor aponta que a construção da democracia foi um processo longo desencadeado após o golpe de Estado de 1964 e que ganhou força com a ocupação de prefeituras municipais de cidades do interior em 1977. Esse novo momento acelerou-se, segundo o autor, após serem “absolvidos” os que haviam sido punidos por razões político-ideológicas (1979) e a eleição para governadores (1982). No entanto, o processo de democratização foi estagnado após a morte de Tancredo Neves eleito em 1985 e, principalmente depois do segundo turno das eleições presidenciais de 1989⁶.

Cunha (1991) destaca em sua análise elementos que possibilitam compreender o processo que constitui José Sarney como Presidente da República. Segundo o autor,

Na véspera de sua posse (15 de março de 1985), o candidato eleito [Tancredo Neves] foi internado com grave enfermidade. Após a dissolução das resistências palacianas que não admitiam a transferência do poder ao Vice-Presidente Aureliano Chaves, por ter sido um dos principais articuladores da frente Liberal, José Sarney foi empossado pelo Congresso Nacional, no exercício interino da Presidência. Depois de longa agonia, Tancredo Neves veio a falecer em São Paulo, a 21 de abril de 1985 (CUNHA, 1991, p.27).

Nesse sentido, podemos destacar que os fatos citados acima, aludiram significativamente no processo de democratização, pois,

⁶ Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 38) o regime militar terminou oficialmente em 1985, quando aconteceu a substituição do general Figueiredo por José Sarney. Com a morte antes da posse do Presidente Tancredo Neves, o vice José Sarney foi indicado para assumir a Presidência da República, iniciando-se a Nova República, que foi marcada por ambigüidade e a incoerência que “[...] constituíam o cerne da conciliação conservadora, nódulo central da chamada transição para a democracia conduzida pelo esquema de alianças que, “pelo alto”, conduziu o processo político. Conservantismo civilizado, revelou-se mais uma faceta do mesmo poder autocrático das classes dominantes brasileiras. A esse respeito, não é desprezível que a passagem tivesse sido de Figueiredo a Sarney. E a democracia, anseio de tantos brasileiros, permanecia confinada a uma solução longínqua, perdida no emaranhado retórico das correntes políticas organizadas”.

[...] a Nova República nascia sob circunstâncias bastante frágeis, especialmente para um presidente que teria de enfrentar uma crise econômica e social que se avolumava. Assim, Sarney tomou posse sem um plano de governo propriamente dito e com um sério déficit em legitimidade: uma figura política marcada por anos de vínculos com os militares, que assumia o poder sem o respaldo das urnas e que não era das fileiras do partido que esperava desta vez governar - o PMDB (KINZO, 2001, p. 7).

Segundo a autora, o contexto político da Nova República, dificultou a administração de Sarney, que se tornou frágil diante das pressões políticas e partidárias (até por parte dos aliados do seu governo, partidos de oposição e setores da sociedade civil). Cabe destacar que essas pressões, influenciaram o processo de democratização, sendo que muitos impasses ainda precisariam ser superados, como por exemplo: o fracasso dos planos de estabilização econômica (entre 1986 e 1994 o país mudou quatro vezes de moeda). Somente a criação do Plano Real causou certa estabilidade na economia (KINZO, 2001).

A partir das leituras realizadas, é possível verificar que esse novo cenário, foi marcado por lutas em favor da democracia e questionamentos sobre o caráter centralizador do Estado⁷. “O processo de democratização do país veio questionando fortemente o padrão centralizador do Estado, pressionado pela crise econômica, pelas políticas de ajuste implementadas nos anos de 1980 e por outros fatores derivados da crise estatal” (ABRANCHES, 2006, p. 12), dentre os quais manifestações populares, greves, surgimento de movimentos e conselhos em defesa da democratização e de garantia das políticas sociais⁸.

⁷ A análise de Cunha (1991) é bastante pertinente para entender a crise da Nova República. Para o autor apesar das lutas da população em prol da mudança governamental, os trabalhadores frustraram-se no primeiro ano do governo, mesmo que medidas democráticas tenham sido tomadas.

⁸ Para Lima (2004, p. 17-18) “O processo de democratização alicerçava-se numa perspectiva de democracia como processo e de formas de atuação e representação direta. Nesse período foram organizados conselhos populares, manifestações de rua, movimentos sociais que se insurgiram contra o autoritarismo e o centralismo. Caracterizou-se, no período, a defesa da descentralização das políticas sociais. A década de 1980 foi marcada ainda por inúmeras greves, governos de oposição, insuflamento à participação. Na escola, foram reativados, pelo menos na forma de lei, os grêmios estudantis livres; o conselho escolar passou a compor o organograma da escola como instituição deliberativa; alguns estados implementaram as eleições de diretores. A participação, consubstancial como um ‘termômetro da democracia, foi importante instrumento para a efetivação de políticas ditas democratizantes no período em questão”.

Além das manifestações da população em prol da democratização, a Nova República enfrentou problemas relacionados à questão social e econômica. Shiroma; Moraes; Evangelista, (2007, p.39), destacam que “Os problemas dos anos de 1970, mal diagnosticados e mal administrados pelos governos militares, deixaram como herança o crescimento do desequilíbrio financeiro do setor público e da dívida externa [...]”. Para as autoras, as iniciativas tomadas pelo Governo Sarney (Plano Cruzado e choque heterodoxo⁹), não tiveram sucesso e a crise econômico-financeira reapareceu no início do ano de 1987 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Ainda, as autoras chamam atenção que, “A gravidade da situação econômica que marcou o final do regime militar convivia com a esperança e a perspectiva de democratização. A crise da Nova República, ao contrário, além de econômica era também desencanto, incerteza” ¹⁰ (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 39).

Shiroma; Moraes; Evangelista, (2007), afirmam que o Governo Sarney foi marcado por fatores que influenciaram desde sua popularidade até as questões de poder e decisão, pois,

O Governo Sarney perdia o apoio da sociedade civil, atingindo os mais baixos índices de popularidade da história recente do país – 64% de ruim e péssimo. O constrangimento imposto aos brasileiros pelos cinco anos de mandato - traindo compromissos que Tancredo Neves e o próprio Sarney haviam assumido de permanecer no cargo por quatro anos, tempo suficiente para a aprovação da nova Constituição – foi alicerçado por cenas do mais degradante fisiologismo. Acrescente-se a isso o fato de que ao final dos anos Sarney os militares ainda mantinham seu poder praticamente intacto, e pouco a pouco voltavam à esfera do governo os líderes

⁹ Luiz Carlos Bresser Pereira e Yoshiaki Nakano explicam o choque heterodoxo a partir de seu texto “Inflação inercial e choque heterodoxo no Brasil”. Segundo os autores “Os choques heterodoxos ocorridos na Argentina, em Junho de 1985, e no Brasil, em fevereiro de 1986, constituem uma alternativa teórica e prática aos sucessivos fracassos das políticas ortodoxas de combate à inflação. No dia 28 de fevereiro de 1986 a inflação brasileira, que já alcançara um patamar de aproximadamente 350% ao ano, foi estancada por um choque heterodoxo, ou seja, pelo congelamento geral dos preços, salários e da taxa de câmbio, e por uma reforma monetária que substituiu o desvalorizado cruzeiro pelo cruzado, que se pretende forte e estável” (PEREIRA; NAKANO, 1986, p. 123).

¹⁰ A análise de Cunha (1991) é bastante pertinente para entender a crise da Nova República. Para o autor apesar das lutas da população em prol da mudança governamental, os trabalhadores frustraram-se no primeiro ano do governo, mesmo que medidas democráticas tenham sido tomadas.

políticos que os haviam apoiado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 39-40).

Em 1987, foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte e ocorreram vários embates “[...] entre as forças políticas progressistas e as forças conservadoras, entre democratas e autoritários, [...]” (CUNHA, 1991, p. 29). O embate entre as forças políticas trouxe de volta “[...] a antiga tendência do Estado brasileiro de usar o poder para o reforço do controle dos eleitos a partir da administração” (CUNHA, 1991, p. 29).

No final do ano de 1989, realizou-se a primeira eleição direta para Presidente da República, esperando “[...] completar o processo de transição política para a democracia” (CUNHA, 1991, p.30).

Nesse período, no campo da política, conforme Kinzo,

Os sinais mais importantes foram a instituição de condições livres de participação e contestação (com a revogação de todas as medidas que limitavam o direito de voto e de organização política) e, acima de tudo, a refundação da estrutura constitucional brasileira com a promulgação de uma nova Constituição em 1988 (KINZO, 2001, p.6).

Em relação à Constituição de 1988, Fernandes (1989) apresenta elementos importantes que nos permitem compreender o processo de elaboração do documento. O autor destaca, por exemplo, que ao chegar ao Congresso Constituinte percebeu que o estilo parlamentar era,

[...] moldado para serrar o presente do futuro e manifestar o País aos interesses e valores (?) e decisões imperativas que mandam, dos donos do poder, dos de cima! O Parlamento funciona como se fosse a Nação invertida. A minoria, pelo processo eleitoral corrompido, gera uma maioria inabalável (FERNANDES, 1989, p. 72).

Fernandes (1989) aponta que o cenário de promulgação da Constituição de 1988 foi permeado principalmente por contrapontos de ordem política. O autor chama atenção para o fato de que o processo de elaboração da Constituição obedeceu a um plano lógico. Segundo Fernandes (1989, p. 81) o processo aconteceu da seguinte maneira: “[...] Oito comissões constitucionais, subdivididas cada uma em três subcomissões, permitiriam distribuir os vários

assuntos ou temas por grupos de deputados e senadores constituintes mais afeitos às questões pertinentes e a sua complexidade”.

Ainda em relação a composição das Subcomissões, Comissões Temáticas e Comissão de Sistematização, Pinheiro (2001) evidencia que de acordo com o regimento interno da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) o critério adotado para a organização das comissões levou em conta a “[...] proporcionalidade partidária, cabendo a cada instância escolher o presidente e designar o relator” (PINHEIRO, 2001, p.268). Além do critério da proporcionalidade, também foram observados fatores como “[...] interesse por temas específicos, experiência e representatividade na área” (PINHEIRO, 2001, p.268).

É possível dizer a partir da leitura do texto de Fernandes (1989) que o processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 foi fragmentado, construído em partes, sem que os constituintes conhecessem o documento na íntegra.

Sob a análise de Pinheiro (2001, p.268) “[...] No momento de formação das Comissões e Subcomissões pôde-se perceber a relação de forças favorável aos partidos políticos majoritários na Constituinte”, partidos esses que representavam um dado interesse político e econômico, ou seja, um projeto social que tinha em vista assegurar as relações sociais vigentes, a qual limitava a democracia à sociedade de classes.

A partir da leitura de Fernandes e Pinheiro fica evidente que as mudanças e impasses relacionados à Constituição foram pensados principalmente com vistas a atender aos interesses políticos do setor privado como empresários e os donos de capitais, na medida em que muitas ementas aprovadas beneficiaram suas propostas e reivindicações.

Pinheiro (2001) aponta que apesar das limitações, a Carta de 1988 pode ser considerada democrática. No entendimento da autora, ocorreram avanços em relação aos direitos civis e políticos, porém os direitos sociais continuaram “deficientes”¹¹. No que diz respeito à educação, a Constituição, buscou a conciliação aos conflitos existentes entre o ensino público e o ensino privado¹².

¹¹ A Nova República foi caracterizada pela ambigüidade. O slogan era “Tudo pelo Social”, ou seja, colocar como centro das ações governamentais a “política social”, no entanto, as bases

Em linhas gerais constatamos que há autores que consideram o processo de elaboração da Constituição como um momento que, apesar de ter apresentado vários problemas, ao mesmo tempo trouxe avanços significativos em relação ao regime autoritário até então vigente. Nessa direção, Kinzo (2001, p.6) afirma que “Todos os mecanismos de uma democracia representativa foram garantidos, mesmo aqueles associados à democracia direta, como o plebiscito, o referendo e o direito da população de proposição de projeto de lei”.

Lima (2008) considera que o processo de democratização apresentou avanços, no entanto, apesar das conquistas e da ampliação dos direitos sociais,

A redemocratização dos países da América Latina esbarrou no poder econômico do capitalismo internacional. Assim, a ampliação dos direitos sociais, legitimadores das regras que solidificam a democracia foi reduzida aos direitos políticos, cada vez mais limitados ao voto e divorciados dos aspectos econômicos e sociais (LIMA, 2008, p. 82).

Nesse contexto, o poder foi descentralizado, sendo fortalecido o poder legislativo e judiciário e as organizações partidárias. No entanto, o fortalecimento dessas organizações não se constituiu em um processo democrático, pois a “[...] atuação dos partidos é restrita (regime presidencialista, medidas provisórias, desorganização da sociedade, centralidade no governo federal)” (LIMA, 2008, p.80-81).

Pelo conjunto de leituras realizadas, particularmente Kinzo (2001) e Lima (2008), é possível afirmar que o sistema político no Brasil apresenta contornos democráticos, mas em contrapartida existem problemas no “[...] que se refere tanto à "qualidade" da contestação pública e da participação do cidadão quanto ao funcionamento efetivo do processo decisório democrático” (KINZO, 2001, p.

econômico-políticas mantiveram-se inalteradas sem medidas de caráter social (SAVIANI, 2007).

¹² Nas palavras de Saviani (2007, p. 1) na medida em que a sociedade tem suas bases centradas na propriedade privada dos meios de produção, implica na apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. A produção social da riqueza fica subordinada aos interesses privados da classe que detém o controle dos meios de produção. Esse tipo de sociedade constitui o Estado como elemento regulador, conseqüentemente capitalista, a política econômica impulsionada por esse Estado, tem em vista o desenvolvimento e a ordem capitalista, favorecendo os interesses privados sobre os interesses da coletividade.

9-10). E que a “[...] democracia foi reduzida à visita esporádica às urnas [...]” (LIMA, 2008, p. 83).

Ainda nessa perspectiva, Lima (2008, p. 82) afirma que, o processo de democratização foi marcado por “[...] restritas, discrepância cada vez mais acentuada entre ricos e pobres, marcada pela pior distribuição de renda do mundo, pauperização da educação e da cultura, dentre outros elementos significativos”.

Cabe destacar que, na perspectiva dos autores, a democracia não tem se constituído como uma possibilidade de luta dos trabalhadores por seus direitos, pois essa limitou-se ao voto nas urnas.

2.2 O processo de democratização da educação: a Constituição de 1988

Como esperamos ter demonstrado, mesmo que em linhas gerais, a década de 1980 no Brasil, foi marcada pela organização da sociedade civil em torno de um processo que teria sido marcado pela democratização. Nesse cenário ocorreram mudanças políticas, econômicas e educacionais que chegaram ao auge com a Nova República. Peroni (2003, p 74) afirma que a transição do regime autoritário para a Nova República foi “[...] apenas uma reorganização do poder, necessária para que a mesma classe continuasse dirigindo o país”.

Contudo, o cenário da Nova República também foi um momento “[...] em que as forças da sociedade aliaram-se na luta pela democracia” (PERONI, 2003, p. 74). Segundo a autora, nesse período surgiram entidades como o Partido dos Trabalhadores (PT), e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Cada entidade tinha suas próprias características, mas “[...] uniram-se para combater o inimigo comum que era a ditadura” (PERONI, 2003, p.74).

Na correlação de forças, em busca da democracia estavam instituições governamentais, econômicas, políticas e educacionais. Dentre as lutas travadas em torno do processo de democratização, estava a que dizia respeito a educação brasileira. Peroni (2003 p. 74-75) afirma que neste contexto de proposições, a educação recebeu muitas propostas, como por exemplo, a da “[...] Comissão Afonso Arinos, a da Confederação Nacional dos Bispos do

Brasil (CNBB) e a Carta de Goiânia, formulada durante a Quarta Conferência Brasileira de Educação”.

Em meio às propostas elaboradas merecem destaque as organizadas pelo

[...] Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, órgão que teve uma atuação permanente durante todo o processo, não só no constituinte, mas no posterior, de elaboração da LDB. Foi significativo, também, o número de ementas populares [dezoito] que trataram, exclusivamente do problema da educação [...] (PERONI, 2003, p.75).

Segundo a autora, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) foi lançado em Brasília em 9 de abril de 1987, juntamente com a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita¹³. O Fórum teve a participação de 15 entidades, agrupadas em dois núcleos que se articulavam: “[...] a defesa da escola pública e a posição político-partidária de oposição ao regime militar” (PERONI, 2003, p.75).

Embora vários debates foram realizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a educação nacional somente apresentou avanços significativos a partir da promulgação da Constituição de 1988, marco principal na democratização. Lima (2004, p.41-42) afirma que, no âmbito educacional, o objetivo era

[...] promover mudanças que garantissem a democratização do ensino, tendo em vista que problemas como a alta taxa de evasão e repetência, falta de vagas, má distribuição de recursos e centralismo no processo de definições de políticas, precisavam ser enfrentados.

O que está apontado por Lima nesta proposição, é que não obstante aos conflitos travados no FNDEP, percebemos que avanços em relação as políticas sociais, e principalmente as que dizem respeito à área educacional aconteceram depois da Constituição de 1988.

Cabe ressaltar que, no Art. 6º da Constituição Federal, a educação passa a ser considerada um direito social (BRASIL, 1988). E, ainda, conforme o Art. 205, “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família,

¹³ Inicialmente denominado Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. (PERONI, 2003, p. 75).

será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988). Nesse sentido, com base nos Art. 6º e no Art. 205 da Constituição de 1988 a educação torna-se um direito social, dever do Estado e da família.

Nesta perspectiva, entre os avanços trazidos a partir da Constituição de 1988, podemos destacar o Art. 206. Conforme descrito, o ensino deve basear-se nos princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) **VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;** VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988) (grifos nossos).

Embora sejam reconhecidos avanços na proposta da Constituição, cabe ressaltar que,

[...] no texto constitucional ficou patente logo no primeiro artigo que trata da educação (art. 205), que diz ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Essa posição vem reforçada por outra que determina seja o ensino ministrado com base no princípio de “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, na “coexistência de instituições públicas e privadas” (art. 206, III) (CUNHA, 2009, p. 445).

Nesse sentido, Cunha menciona que o texto da Constituição enfraquece o dever do Estado no que diz respeito a educação.

Partindo das evidências apontadas pelo autor, podemos dizer que, de certo modo, o Estado está abrindo caminho para compartilhar a responsabilidade com a educação, transferindo para a família e para a

sociedade tal responsabilidade, o que caracterizaria o que Cunha chamou de “privatismo educacional” (CUNHA, 2009, p. 445).

Quanto ao dever do Estado com a educação, a garantia é de: “I- Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988).

Em relação aos artigos mencionados acima Cunha (2009) alerta para o fato do texto Constitucional trazer como obrigação do Estado somente o oferecimento de ensino fundamental, de certo modo, “isentando-o” dos demais níveis¹⁴.

Ainda relacionado ao artigo 208, o autor afirma que

[...] o dever do Estado para com a educação se efetivará mediante a garantia de ensino fundamental gratuito, assim como pela progressiva extensão da gratuidade ao ensino médio. Ora como o ensino fundamental e médio têm de ser gratuitos nos estabelecimentos públicos, esse artigo acena para que o Estado garanta a gratuidade desse ensino nas escolas privadas (CUNHA, 2009, p. 446).

No entendimento do autor o fato citado acima foi uma indicação de que o texto constitucional acabou favorecendo as instituições privadas, não se preocupando com a educação pública e gratuita.

¹⁴ Os níveis aos quais estamos nos referindo estão dispostos no Art. 208 da Constituição Federal de 1988.

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Cabe destacar que dentre os princípios descritos na Constituição de 1988, ela faz referência à gestão democrática do ensino na forma da lei. Sendo assim, evidenciamos que tal princípio foi o primeiro “marco” para o início de um processo, diríamos, “menos autoritário”, tendo em vista que a democracia ainda necessitava se consolidar efetivamente.

2.3 O processo de democratização da educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

É preciso considerar que após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as discussões concentraram-se em torno do processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que se baseou nos princípios estabelecidos na Constituição de 1988.

A luta em prol de uma lei que organizasse a educação no país foi defendida pelos representantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Peroni (2003, p.78) afirma que, “O FNDEP, apesar de ter atuado desde a Constituinte como Fórum Nacional da Educação, somente na fase de elaboração da LDB assumiu seu caráter publicista”. Cabe ressaltar que o Fórum representou a organização da sociedade civil, na luta pela democracia e pela garantia dos direitos sociais como, por exemplo, a educação pública e gratuita.

A respeito da trajetória de elaboração da LDB é necessário enfatizar que não foi um processo pacífico, mas marcado por conflitos e oposições. Shiroma; Moraes; Evangelista (2007, p. 42) afirmam que, “[...] em 1987, iniciaram-se as discussões em torno do projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Segundo as autoras, o primeiro projeto foi delineado por Demerval Saviani e apresentado à Câmara Federal, pelo deputado Octávio Elísio (PMDB-MG) em 1988.

Após longo processo de discussão e tramitação¹⁵ na Câmara dos Deputados, em 1996 é aprovado o projeto da LDB, que, “[...] no entanto, não

¹⁵ Segundo Saviani (2007), após a promulgação da Constituição Federal de 1988, em dezembro desse mesmo ano foi encaminhado o projeto de Lei que recebeu o número 1.258-A/88 e fixava as diretrizes e bases da educação nacional. O projeto foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio. Em março de 1989 é constituído um grupo de trabalho para análise da LDB, sob a responsabilidade de Florestan Fernandes, sendo relator Jorge Hage (SAVIANI,

correspondia às aspirações alimentadas em quase duas décadas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 43).

Saviani (2006, p.20) ao analisar o texto da LDB aprovado em 1996, afirma que este apresenta caráter minimalista e está ajustado com as orientações das políticas dominantes. Ao analisar este ajuste o autor, considera ainda que:

[...] em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais (SAVIANI, 2006, p. 200-201).

Partindo da análise do autor, é possível afirmar que o longo processo de tramitação até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96¹⁶, teve como consequência uma lei que não atendeu as reivindicações e manifestos do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, mas que foi resultado de correlação de forças e consensos.

Shiroma; Moraes; Evangelista, (2007, p.43) afirmam que da forma que a lei foi aprovada, “[...] não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação” o que nos permite pensar em última instância que acaba por omitir as responsabilidades do Estado.

2007). Em fevereiro de 1993, a Comissão de Educação apresenta parecer favorável ao projeto de Darcy Ribeiro, do qual foi relator Cid Sabóia de Carvalho (PMDB-CE). No entanto, durante o processo de votação do projeto Darcy Ribeiro o senador Jarbas Passarinho (PDS-PA) na Câmara manifestou-se contrário ao projeto (SAVIANI, 2007). Em 13 de maio de 1993, é aprovado o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Projeto de Lei n. 101 de 1993) tendo como relator Cid Sibóia (PMDB-CE). “O parecer de Cid Sibóia acompanhado do substitutivo ao PLC 101 de 1993 foi aprovado na Comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994 e encaminhado ao Plenário do Senado em 12 de dezembro do mesmo ano” (SAVIANI, 2007, p. 156). Segundo Saviani (2007), em 1995 Paulo Renato Costa Souza que havia participado e assessorado o projeto Darcy Ribeiro, assumiu o Ministério da Educação. “A relatoria do projeto da Comissão de Constituição e Justiça foi assumida pelo senador Darcy Ribeiro. Consumada a sua manobra regimental, o senador dá a conhecer seu parecer em 21 de março de 1995” (SAVIANI, 2007, p. 150). Darcy Ribeiro apresentou diferentes versões, sendo incorporadas emendas, sendo que a última versão foi aprovada pelo Plenário do Senado em 08 de fevereiro de 1996 (SAVIANI, 2007).

¹⁶ Sobre o processo de tramitação até a aprovação da LDB, sugerimos, além da leitura de Saviani, a consulta a Peroni (2003) e Castanho (2001).

Nesse sentido, Castanho (2001) assevera que a nova lei da educação nacional aprovada 8 anos após a Constituição resultou da nova circunstância, ou seja, resultou da influência da política neoliberal, representando “[...] um recuo em termos de responsabilidade estatal pela implantação de um sistema nacional de educação pública e pela ampla democratização da educação” (CASTANHO, 2001, p.33).

É preciso considerar que o caráter da legislação produzida na década de 1990 é resultado da retomada dos princípios do liberalismo, que resultou principalmente na reforma do Estado brasileiro e em reformas no campo educacional, assunto que discutiremos nas próximas seções desse estudo.

Com a aprovação da LDB, a gestão democrática e as discussões acerca do PPP, como mencionamos na introdução deste estudo, passaram a ser enfatizadas e a nortear o trabalho pedagógico no contexto da escola. Tais aspectos foram mencionados particularmente a partir dos artigos 12, 13 e 14 que definem como deve ser a gestão democrática e a elaboração desse documento, os quais dizem respeito, como já citamos na introdução, a responsabilidade da escola de elaborar e executar sua proposta pedagógica, a participação dos docentes na elaboração dessa proposta e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Carvalho (2008. p. 271) chama atenção para o fato de que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, tem como característica mais marcante a *descentralização*, com ênfase na autonomia das escolas e na participação da comunidade nos processos decisórios, organizacionais e de execução, e a *flexibilidade* para a organização do trabalho escolar.

Na proposição de Carvalho (2005, p.154-155), a LDB flexibiliza a estrutura organizacional da educação básica, na medida em que prevê:

a) autonomia para a escola elaborar e executar seus projetos-pedagógicos; b) transferência de responsabilidade pela gestão da escola ao público diretamente envolvido, através de APMs, Conselhos Escolares e equivalentes; c) flexibilização da organização escolar, a qual poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios; d) flexibilização do calendário escolar, que deverá adequar-se às particularidades

locais, inclusive climáticas e econômicas; e) flexibilização da avaliação, com progressão parcial, possibilidade de aceleração de estudos, reclassificação dos alunos independentemente da escolaridade anterior, promoção automática ou progressão continuada sem reprovação, possibilitando que os alunos possam ter uma formação contínua sem interrupções ou repetências; f) flexibilização do currículo, permitindo o acolhimento da diversidade e incluindo nos currículos conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; g) nova organização curricular, eliminação da clássica divisão entre as disciplinas; h) aferição e reconhecimento dos conhecimentos adquiridos por jovens e adultos por meios informais; p) possibilidade de organização das turmas ou classes com alunos de séries distintas, como níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares.

A reforma na educação brasileira, realizada no decorrer da década de 1990, baseou-se na nova forma de gerencialismo, “[...] que redefiniu o modo de organização, financiamento e gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares” (CARVALHO, 2009, p. 1148). E, ainda, a autora discute que no modelo gerencial o Estado¹⁷ deixa de investir, manter e fornecer os bens e serviços, passa a assumir o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada (CARVALHO, 2009).

Em linhas gerais, a partir dos autores estudados podemos dizer, mesmo que numa análise preliminar, que autores como Castanho (2001) Saviani (2006) e Shiroma; Moraes; Evangelista, (2007), Carvalho (2009) evidenciam que a LDB 9394/96 não apresentou novidades no texto aprovado e que também foi influenciada pela proposta reformista do Estado delineada no ano de 1995, tendência esta permeada pela minimização do Estado. Para os autores, a lei ainda considera questões da iniciativa privada e visa atender as políticas neoliberais evidenciadas nas últimas décadas, as quais discutiremos na próxima seção.

¹⁷ Assim como a LDB, outro fator que provocou mudanças na organização da gestão escolar foi a reforma do Estado implementada na década de 1990.

2.4 Contexto político e ideológico em que são produzidos os textos analisados sobre o projeto político-pedagógico

2.4.1 Considerações sobre o Neoliberalismo

Nessa seção discutiremos os pressupostos do neoliberalismo, que marcaram a década de 1990. Essa abordagem tem em vista subsidiar a análise que será realizada no terceiro capítulo sobre o referencial teórico produzido a partir de 1990 no campo da pesquisa em educação a respeito do PPP.

Com o intuito de compreender o neoliberalismo, consideramos necessário caracterizar brevemente o liberalismo que segundo Petras (1997) é a doutrina que o sustenta.

O liberalismo constitui-se em uma “doutrina política formulada no século XVIII” (PETRAS, 1997, p. 15) como expressão do modo de produção capitalista que então se configurava, ou seja, “[...] surge como reação ao feudalismo, ao medievalismo e ao absolutismo (ORSO, 2007, p.165). O autor afirma que o surgimento do liberalismo foi marcado pelo processo de desenvolvimento do empirismo, do racionalismo, do antropocentrismo, pelo surgimento das cidades e comércios, tendo como base as novas relações de produção, pautadas no trabalho assalariado, na apropriação do lucro, no individualismo, na competição e na concorrência do mercado capitalista.

Carvalho (2005, p. 20) assevera que:

O pensamento liberal é a expressão da sociedade capitalista e a durabilidade de seus princípios fundamentais (individualismo, liberdade, propriedade privada, igualdade, participação, democracia) até a atualidade deve-se à longevidade do próprio capitalismo.

Carvalho, assim como Barbosa (2000, p. 6), pauta-se no entendimento de que a história do pensamento liberal está colada à história da instalação do modo de produção capitalista e à ascensão da burguesia enquanto classe hegemônica.

A etapa em que se coloca a luta da burguesia contra a aristocracia, estabelecendo a disputa contra os privilégios da nobreza e reclamando os direitos naturais dos homens (BARBOSA, 2000), é conhecida como liberalismo

clássico e atingiu o auge no século XVIII, período em que eram defendidos os direitos individuais, que antecederiam ao Estado.

O primeiro teórico a defender os princípios do liberalismo político foi John Locke (1632-1704)¹⁸. Locke defendia o direito natural, a igualdade, afirmava que os homens são iguais e independentes, e que não podem prejudicar o outro em “sua vida, saúde, liberdade ou propriedade, e uma mesma lei pode proteger e também castigar os crimes que contra ela são cometidos” (ORSO, 2003, p. 45).

Adam Smith¹⁹ (1723-1790), considerado um dos principais teóricos do liberalismo, propõe a “junção” dos conceitos de liberdade e natureza à economia. Segundo Smith, a mão invisível do mercado pode promover o progresso da sociedade e os interesses individuais, particulares (ORSO, 2003). Em relação à defesa dos interesses particulares, Germani, (s/a, p. 3) afirma que “[...] De Adam Smith até os economistas liberais contemporâneos ninguém duvida que o interesse pessoal é a força que move os mecanismos de produção”.

Nessa direção, Milton Friedman (1912 - 2006), defensor do liberalismo, afirma que é através do livre mercado que é possível ter bons resultados. Sua defesa das práticas liberais está pautada no pensamento de Hayek (1889 - 1992)²⁰ e na defesa do *laissez-faire*, na qual parte-se do pressuposto de que a competência do Estado é a proteção da liberdade, a preservação da ordem e a promoção da livre competição.

Em linhas gerais, o liberalismo é uma doutrina fundada nos princípios da individualidade, liberdade, propriedade, igualdade e democracia, princípios que são difundidos, para atingir o ideal da sociedade capitalista. Para os liberais a individualidade é determinante, e cada indivíduo é responsável por sua ascensão social e cabe a ele esforçar-se e “vencer”.

¹⁸ De acordo com Hotz (2008, p.16) “As ideias contidas [nas obras de John Locke] fundamentariam o Estado burguês pós-Revolução Francesa, tendo no liberalismo sua principal base teórico-filosófica”.

¹⁹ Adam Smith em 1776 publicou o livro “Riqueza das nações” no qual “defendia o *laissez-faire* e afirmava que os capazes, os inteligentes é que prosperariam num regime de concorrência” (FALEIROS, 2007, p. 13).

²⁰ Segundo Zanardini (2008, p. 89) “Na obra *O caminho da Servidão*, publicada em 1944, Hayek pretende esclarecer o seu caráter anti-absolutista, indo de encontro a um conjunto formado pelo Estado de Bem-Estar, planificação e intervenção estatal na economia, elementos identificados com a teoria Keynesiana”.

Em relação ao princípio de liberdade, este se associa ao princípio do individualismo. Chaves (2007, p.7) defensor do liberalismo, diz que:

A filosofia liberal sustenta-se no princípio fundamental de que quando o indivíduo, ao se associar com outros indivíduos, passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se seu bem supremo e, enquanto tal, tem preponderância sobre qualquer outro bem que possa ser imaginado.

Chaves defende a liberdade como um “bem supremo”, e não deve ser somente a liberdade individual, mas liberdade econômica religiosa, política, intelectual. Esse princípio é utilizado pelos liberais para justificar o êxito de alguns indivíduos. Nessa direção, a democracia, outro princípio liberal, estaria pautada nos princípios de individualidade, liberdade e igualdade (CHAVES, 2007).

Outro princípio liberal, a igualdade, não está relacionada às condições materiais, mas às condições de oportunidades e de direitos. Para o liberalismo somos iguais e devemos utilizar nossas capacidades “mentais”, “intelectuais” para chegar ao sucesso e garantir a sobrevivência da melhor forma possível, pois os liberais consideram “[...] “o todo social resultante do somatório dos indivíduos, e que, ao buscar melhores condições econômicas para si, o indivíduo contribuiria para o enriquecimento da sociedade” (ZANARDINI, 2008, p. 86).

Nessa busca de condições econômicas, o indivíduo tem direito a propriedade, ou seja, não deve ser impedido de produzir ou adquirir bens, trocar ou vender. Cabe ao Estado proteger este direito. “Segundo os princípios liberais, o Estado é protetor dos direitos do homem que, por seu esforço, por sua capacidade e racionalidade conseguia acumular bens e propriedades” (ZANARDINI, 2008, p.85).

A partir dessas considerações sobre os princípios do liberalismo, é possível perceber que essa é uma ideologia que caracteriza-se a partir de um projeto hegemônico, e deste modo, materializa-se conforme o desenvolvimento do capital e suas necessidades, sendo sustentado pela base material do capitalismo. Como afirma Zanardini (2008, p. 89),

O projeto hegemônico materializado pelo neoliberalismo pode, então, ser caracterizado como um processo de duplo caráter, que permite: por um lado impôr uma intensa dinâmica de mudança material composta por estratégias políticas, econômicas e jurídicas que visam encontrar uma saída para o processo de crises cíclicas do capitalismo a partir do fim dos anos 1960, e por outro representar e aglutinar um projeto com força ideológica na sociedade, atuando principalmente na construção de outro senso comum que fornecesse coerência rumo à legitimidade de suas propostas reformistas.

Ao analisar o liberalismo Petras (1997, p.15) afirma que, trata-se de uma “[...] doutrina que ganhou adesões e floresceu durante a maior parte do século XIX, sucumbindo então, primeiramente com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, e, posteriormente, com o colapso do capitalismo durante a década de 1930”. Ao considerar esse processo de adesões, Barbosa chama atenção para as alterações sofridas pelo liberalismo durante todo o século XIX,

[...] a luta da burguesia contra o proletariado, que representava uma nova força política, obrigou o liberalismo a sofrer alterações em seus conteúdos e significados para a própria sobrevivência do sistema capitalista, que passava da fase concorrencial a monopolista (BARBOSA, 2000, p. 7).

É esse processo de mudanças na sociedade capitalista que explica a retomada do liberalismo, o chamado neoliberalismo, num contexto diferente daquele da primeira versão. De acordo com Gentili (1995, p. 230 - 231),

[...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos anos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global.

Conforme Petras (1997, p. 15), o liberalismo que teve seu surgimento no século XVIII, “[...] desafiava as restrições feudais ao comércio e à produção” (p.15). Para o autor, o objetivo do liberalismo, desde o início foi a busca para abertura de mercados, privatização de propriedades, ampliação das relações comerciais, mas tratava-se na época, de “[...] uma ideologia dos países

capitalistas líderes (imperialistas), que poderiam concorrer de maneira eficiente no mercado mundial” (PETRAS, 1997, p.16) e, agora, resultado da “[...] crise do nacional-populismo e da derrota do socialismo”.

O autor chama a atenção para as semelhanças e diferenças do liberalismo e do neoliberalismo. Afirma que são semelhantes na medida em que “[...] defende a ideia de que o mercado, e não o Estado deveria ser o único alocador de salários e capital. Defende a ‘desregulamentação’ total, a derrubada das barreiras comerciais, a livre circulação de bens, de trabalho, e de capital” (PETRAS, 1997, p.16). Partindo das considerações do autor, podemos dizer que a perspectiva proposta pelo neoliberalismo é de uma economia baseada no livre mercado e na livre circulação de bens e capital.

Com relação às relações entre liberalismo e neoliberalismo Fiori (1997) afirma que há diferenças entre o velho e o novo liberalismo, mas que a proposta central é a mesma, ou seja, tanto o liberalismo como o neoliberalismo defendem: o Estado mínimo, o menos de política possível, o individualismo a igualdade de oportunidades ou de condições iniciais igualizadas para todos. Assim, a proposta liberal foi e ainda se constitui na “[...] busca da despolitização total do mercado e na liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados” (FIORI, 1997, p.202).

Em sua análise, o autor pondera que as ideias e políticas disseminadas desde o período de 70, 80 e 90 do século passado, combinaram com as transformações econômicas e políticas materiais que o capitalismo vem vivendo desde a crise de 1973 (FIORI, 1997). Nesse sentido, “[...] muitas vezes foi a força das ideias, da ideologia e da teoria, orientando as políticas, que abriu os caminhos para o avanço da desregulamentação generalizada dos mercados através do mundo” (FIORI, 1997, p. 204).

Nessa direção, na interpretação de Fiori (1997), a ascensão do neoliberalismo não foi linear, nem aconteceu da mesma maneira em todos os locais ou países²¹.

²¹ Fiori (1997) afirma que a ascensão do neoliberalismo obedeceu a umas quatro ou cinco etapas até chegar na atualidade. A primeira etapa foi o “[...] tempo da resistência ou da clandestinidade” período em que brotaram as ideias divulgadas no final da Segunda Guerra pelo economista Frederick Hayek, em sua obra Caminho da Servidão. “Foi nesta obra que Hayek antecipou as ideias seminais da futura sublevação contra a intervenção igualitária do welfare state [...]”(FIORI, 1997, p.206). A segunda etapa do avanço do neoliberalismo foi a partir dos anos 60, quando as ideias de Hayek e também de Milton Friedman começaram a

Para entender as razões da retomada dos princípios liberais, Barbosa (2000, p.35) retoma a década de 1970 marcada pela crise do capitalismo nas economias centrais. Essa crise, segundo a autora, trouxe sinais que propagavam o final do período de prosperidade inaugurado no pós-guerra.

De acordo com Barbosa, frente a este contexto, “Em 1962, James Buchanam e Gordon Tullock publicaram as ideias fundamentais da escola de economia da Virgínia do EUA - *Public Choice*²², em seu livro *O Cálculo do Consenso*” (BARBOSA, 2000, p. 35).

Buchanam e Tullock em sua publicação pretendiam aumentar a aplicação da teoria econômica para outros campos do conhecimento, sobretudo o universo político. Diferentemente dos Keynesianos²³, defendiam a necessidade de correção das falhas políticas (não do mercado) por meio da redução das funções do Estado²⁴. A teoria de Buchanam e Tullock influenciou nos anos 80, período que se acelerou a desregulamentação financeira mundial,

ganhar espaço na academias e nas universidades americanas. O estudo dessas teorias formou uma geração de economistas que assumiram posições de destaque frente as políticas econômicas implementadas “[...] nos países da periferia capitalista e dos gestores da safra de planos de estabilização implementados na América Latina na década de 90” (FIORI, 1997, p.206). A terceira etapa na evolução do neoliberalismo para conquistar o poder e a hegemonia mundial foi a “[...] passagem do campo da teoria para o campo da política [...]” (FIORI, 1997, p.206), período em que, estão a frente do poder sra. Thatcher, em 1979, na Inglaterra, Dr. Reagan, em 1980, nos Estados Unidos e Sr Helmut Khol, em 1982, na Alemanha. Na perspectiva de Fiori (1997, p. 207) este é o momento em que acontece a grande virada no plano político e os governos das principais economias mundiais passam a “[...] obedecer a um *desideratum*” que vinha do discurso acadêmico neoliberal. As teorias perderam a dimensão formalizada e acadêmica, foram retraduzidas para o plano prático e se transformaram nas políticas públicas utilizadas por Thatcher na Inglaterra, que organizaram-se em torno do tripé desregulação, privatização e abertura comercial (FIORI, 1997). Na quarta etapa, na análise de Fiori (1997, p. 207) estas ideias, “[...] dão um salto de qualidade, a partir da derrota ou implosão do mundo comunista”. Nas palavras do autor, as ideias neoliberais atingem os últimos redutos de resistência, mas ao mesmo tempo é o momento em que se transformam numa espécie de utopia quase religiosa. Nesse período é que as ideias neoliberais também chegam até a América Latina, e claro até o Brasil.

²² “Para a *Public Choice* a democracia e as regulações sobre o Estado são prejudiciais ao livre andamento do mercado. Por isso, é preciso estabelecer limites constitucionais contra as instituições democráticas vigentes: eliminando o voto, o que é mais difícil, ou restringindo o seu impacto via privatização e desregulação, provocando, assim o desmantelamento do Estado” (PERONI, 2006, p. 14).

²³ John Maynard Keynes foi um economista inglês que propôs a intervenção do Estado na regulação do mercado. Keynes afirmava que a não intervenção e a liberdade de mercado provocavam enormes prejuízos ao setor social e ameaçavam a necessidade constante de ampliação do capital (ZANARDINI, 2006). A respeito dos planos econômicos propostos por Keynes, sugerimos a leitura de Figueiredo (2006).

²⁴ Conforme Faleiros (2007, p.66), “Na interpretação Keynesiana, a política social teria somente como função econômica subsidiar o consumo, ou o subconsumo, para estimular a demanda efetiva dos grupos ou camadas excluídos do mercado, ou de produtos específicos, politicamente selecionados”

regularizando o trânsito de capitais entre os países (BARBOSA, 2000). Nesse sentido,

A *Public Choice* argumenta que todos os indivíduos agem buscando maximizar o seu bem estar individual, inclusive os políticos, através do cálculo dos custos e benefícios pessoais das suas ações. Sendo assim, o discurso sobre a justiça, a ética e o bem estar coletivo, seriam meramente ideológicos e serviriam aos políticos apenas para a sua própria perpetuação no poder e, conseqüentemente, para possibilitar a maximização dos seus interesses (BARBOSA, 2000, p. 35-36).

De acordo com Zanardini (2008, p. 87- 88), [...] com o fim dos chamados “trinta gloriosos”, e com a crise de 1973, o mundo capitalista avançado entra em recessão devido à combinação de altas taxas inflacionárias e baixas taxas de crescimento.

Entretanto, esse cenário abriu espaço para que as ideias neoliberais ganhassem força e fossem aderidas para uma “possível” superação da crise do capitalismo.

Embora o Chile, em 1973, sob o governo do General Pinochet, tenha sido o primeiro país latino-americano a aderir ao neoliberalismo, Moraes afirma que um dos marcos desse período pode ser identificado nos governos de Thatcher, em 1979, na Inglaterra, primeiro país de capitalismo avançado a pôr em prática o neoliberalismo, Reagan, em 1980, nos Estados Unidos da América, e Kohl, em 1982, na Alemanha. Em seguida a maioria dos países do norte da Europa Ocidental se abriram ao neoliberalismo. Com a derrocada do que se convencionou denominar de socialismo real, as idéias neoliberais atingem os últimos focos de resistência, também no final dos anos de 1980 a América Latina adere ao neoliberalismo (ZANARDINI, 2008, p. 88).

Esse contexto de reconfiguração do capitalismo e retomada dos princípios do liberalismo e acompanhado pelo contexto de internacionalização da economia ou de globalização, como também é chamado.

No entendimento de autores como Castanho (2001), a partir da perspectiva marxiana, a globalização não é um processo recente, mas surgiu

juntamente com o capitalismo²⁵, não sendo produção do atual momento histórico.

Diniz (2001) entende que a globalização é um fenômeno que se dissemina a partir da economia internacional e se delineia na metade da década de 70. Ao analisar o termo “globalização” a autora afirma que esse adquiriu inúmeros sentidos, e que muitas vezes o real significado é confundido.

Entre os equívocos mais correntes, situa-se a visão da globalização como um processo exclusivamente econômico. Trata-se de uma simplificação, pois o processo de globalização não se resume a uma dinâmica puramente econômica, senão que se trata de um fenômeno multidimensional, que obedece a decisões de natureza política. Em outros termos, a economia não se move mecanicamente, independente da complexa relação de forças políticas que se estruturam em âmbito internacional, através da qual se tecem os vínculos entre economia mundial e economias nacionais (DINIZ, 2001, p.14).

Petras (1997, p. 22) considera que um dos argumentos-chave utilizado pelos teóricos neoliberais é de que “[...] a “globalização” é o próximo estágio irreversível e inevitável do capitalismo. Eles dizem que “não há alternativas” com relação à abertura de mercados e economias para o “livre fluxo” de capital e do comércio”. Os neoliberais também afirmam que a globalização “[...] é o produto dos avanços tecnológicos e da chamada *revolução nas informações*, dos imperativos do mercado mundial e/ou da lógica do capital”

As relações estabelecidas no âmbito do processo global, principalmente as que se referem aos avanços da ciência e da tecnologia, tem influenciado na educação, ou seja, assim como a economia não se move e define independente da correlação de forças que a cerca, as proposições educacionais, dentre elas a valorização do PPP, constituem-se a partir dessa correlação de forças e do projeto social que se configura hegemônico.

²⁵ Castanho (2001) aponta três fases de evolução do capitalismo. A primeira é chamada de mercantil que se inicia no século XV e estende-se até a segunda metade do século XVIII. A segunda fase é chamada de industrial, da segunda metade do século XVIII até início dos anos 70 (século XX) e a terceira fase denominada pós-industrial, que iniciou-se no século XX e estende-se até o século XXI, ou seja, até os dias atuais.

2.4.2 Repercussões dos pressupostos liberais sobre a escola e o Estado: algumas reflexões

Barbosa (2000), ao analisar os resultados das medidas amparadas nos pressupostos da globalização e do neoliberalismo, afirma que estes tem sido desastrosos. Para esta autora as esperanças adotadas com a redemocratização do país, que pareciam avançar com a promulgação da Constituição de 1988, estão sendo frustradas a partir da implementação de um conjunto de reformas nos últimos anos.

[...] As políticas impostas pelos organismos multilaterais de financiamento foram adotadas, principalmente durante o governo Collor, e aprofundadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso. A privatização está na ordem do dia, a pretexto de “modernizar” o país, livrando-o do “fardo” das empresas estatais, para “integrá-lo” à economia internacional. O trânsito de capitais também foi facilitado, deixando o Brasil a mercê dos caprichos do capital financeiro. Ao mesmo tempo, o país enfrenta uma violenta política recessiva, em meio ao desemprego em massa e ao agravamento das desigualdades sociais (BARBOSA, 2000, p. 43-44).

Barbosa (2000, p. 44) afirma que, “Através de uma operação ideológica, deslocam-se as contradições existentes entre as classes sociais para ‘diferenças culturais’ existentes na sociedade; daí a ênfase na valorização da diversidade cultural (em particular), e no respeito ao ‘outro’”, como formas de atingir o consenso necessário à instabilidade e ao desenvolvimento social.

A respeito da liberdade individual, um dos conceitos fundamentais do liberalismo, Barbosa (2000, p. 49) afirma que esta “[...] encontrou ampla expressão nas teorias pós-modernas, tão em voga ultimamente em tempos neoliberais, ou seja, tem sido favorecida a política de identidade grupal em detrimento da política de classe social (BARBOSA, 2000).

Em nome da identidade grupal, os apelos realizados pelos governos têm solicitado a realização de ações conjuntas dos grupos sociais e das instituições de caráter pedagógico, social e de comunicação, com intuito de buscar um acordo básico que permita a educação para a convivência social pacífica, cooperativa e solidária (BARBOSA, 2000, p. 49). Para a autora, não podemos nos enganar em relação ao significado dessa proposta, pois,

[...] se anteriormente acreditava-se que o Estado poderia satisfazer as demandas da maioria, através do financiamento público, estendendo os direitos sociais a camadas mais amplas da população, os limites deste modelo de democracia no sistema capitalista ficaram evidenciados mediante a crescente acumulação e centralização do capital que culminou na crise do Estado-de-Bem-Estar-Social. [...] atualmente as instituições da sociedade civil são exortadas a contribuir para a construção da cidadania através da promoção de oportunidades educativas e do seu financiamento (BARBOSA, 2000, p. 49-50).

Na perspectiva de Barbosa (2000), nesse contexto, entende-se que o Estado estaria enfrentando mudanças em sua natureza, ou seja, a dupla dimensão de perda do poder: a impossibilidade de decisão autônoma diante da nova economia mundial e uma crise de legitimidade relacionada ao atendimento das demandas dos cidadãos. Essas mudanças na interpretação dos teóricos neoliberais seriam resultado de uma crise de governabilidade.

Para a superação da crise de governabilidade, seria necessário a redefinição do papel do Estado. As novas formas de cooperação entre as nações exigiria do Estado, “[...] flexibilidade, eficiência, capacidade empresarial e inovativa [...]” (BARBOSA, 2000, p. 50).

Com a redefinição do papel do Estado, a ênfase recai sobre o apelo às parcerias para atender as demandas sociais. As relações entre o público e o privado são redefinidas. As empresas, a sociedade civil, as organizações não governamentais são convocadas a contribuir para a “[...] eficiência e a equalização no financiamento de políticas que promovam a *igualdade de oportunidades*, reforçando a importância das ações cidadãs na responsabilidade de todos pelo bem comum” (BARBOSA, 2000, p.50).

É nesse cenário que acontece a reforma do Estado. De acordo com Minto (2006, p.213), a política econômica do regime militar dos anos de 1960, já indicava para mudanças nos rumos do desenvolvimento capitalista nacional, mas que foi no final da década de 1980 e início da década de 1990 que “[...] se institucionalizaram no país às mudanças que, de fato, marcaram este processo de readequação do Estado brasileiro aos desígnios do capitalismo internacional”.

Nessa direção, é preciso destacar que, apesar da reforma estatal ter se originado da década de 1980, somente teve contornos visíveis após a eleição do presidente Fernando Collor de Mello (1989). Nesse período, “[...] desencadearam-se as primeiras medidas para reduzir o Estado e realizar a ruptura com o passado intervencionista, típico do modelo da industrialização substitutiva de importações e do desenvolvimentismo dos governos militares de 1964 a 1985” (DINIZ, 2001, p. 13).

As reformas que não foram realizadas no governo Collor, se sucederam intensamente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que aprofundou a Reforma do Estado. As reformas constitucionais que aconteceram no governo do presidente FHC, desencadearam um processo de reestruturação da ordem econômica e institucional, com objetivo de atender aos novos padrões internacionais, decorrentes do processo de globalização.

A respeito da Reforma do Estado Carvalho (2009) evidencia que na década de 1990, o Estado passou a ser discutido a partir dos resultados decepcionantes das políticas de liberalização e privatização. Segundo a autora tal discussão, “[...] engloba o modelo de Estado social-liberal e a administração pública gerencial como alternativas para o Estado-providência e à administração burocrática” (Carvalho, 2009, p.1144).

O Estado, a partir da reforma gerencial, é chamado a desempenhar novas funções frente às políticas públicas e o emprego em nível mundial, pois, a necessidade era uma reforma estatal que “[...] permitisse ao Estado desenvolver a capacidade administrativa, no sentido de melhorar o desempenho público e a qualidade dos serviços dirigidos às necessidades públicas” (ZANARDINI, 2006, p.7). E ainda, para justificar/defender a reforma estatal, “[...] o neoliberalismo utiliza o argumento de que o Estado é o principal responsável pela crise pela qual passa a sociedade capitalista” (ZANARDINI, 2006, p. 69).

Portanto, na perspectiva neoliberal, a modernização e racionalização do Estado, seria condição indispensável para,

[...] a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso (DOURADO, 2002, p. 235-236).

A lógica capitalista de modernizar o Estado para atender às demandas da globalização constituiu-se em estratégias para enxugar a máquina estatal e privatizar os bens, deixando de ser um Estado “assistencialista” e transferindo os serviços para a iniciativa privada. Nesta perspectiva, a estratégia da reforma estatal, como afirma Bresser Pereira²⁶, então ministro responsável pela reforma do aparelho do Estado no ano de 1995, afirma, é a substituição da “administração burocrática²⁷” pela “administração gerencial²⁸”.

A “proposta” para a reforma estatal²⁹ foi apresentada, como afirma Deitos (2010, p. 6-7) “[...] no receituário do Plano Diretor da Reforma do Estado, que previa com clareza a dimensão da função do Estado no processo de acumulação do capital [...]”.

Nessa direção, podemos dizer que no percurso da reforma estatal, Bresser Pereira discute a problemática do Estado e aponta mecanismos de controle, capazes de tornar este Estado gerencialmente eficiente. Para o autor são quatro problemas que envolvem a reforma do Estado,

[...] a) a delimitação do tamanho do Estado; b) a redefinição do papel regulador do Estado; c) a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; d) o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 49-50).

²⁶ É importante ressaltar que a reforma do Estado teve início em 1995 quando estava à frente da presidência Fernando Henrique Cardoso (FHC), sendo Bresser Pereira o Ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE), o qual podemos dizer, foi o ideólogo dessa reforma.

²⁷ Segundo Zanardini (2006, p. 73), a administração pública burocrática é marcada pela racionalidade formal, pela centralização, pela rigidez de normas e procedimentos, pelo controle dos processos, pela formalidade e pela impessoalidade.

²⁸ Carvalho (2005, p.72) afirma que “A proposta de reconstrução do Estado brasileiro contempla o modelo de administração pública gerencial contemporânea e visa obter um Estado com maior grau de flexibilidade, ou seja, retirar os ‘obstáculos legais’ que lhe criariam dificuldades para potencializar sua capacidade de racionalização dos recursos e inovação (desenvolver estratégias para gerenciar recursos disponíveis) e para enfrentar os novos desafios impostos pelas mudanças políticas, sociais e econômicas”. Nessa perspectiva, para Carvalho (2009, p. 1146) “O modelo gerencial tem influenciado as reformas administrativas de diversos países, redirecionando as formas de intervenção do Estado e da gestão das políticas públicas. Este modelo tem por base as propostas do *New Public Management* e *Reinventing Government*, conjunto de doutrinas globalmente semelhantes que, ao importar princípios e práticas da gestão empresarial, tem redefinido o conceito de gestão pública, com implicações para a gestão educacional”.

Conforme o autor, estas recomendações são fundamentais para garantir um Estado eficiente e fortalecer o poder gerencial. O objetivo da reforma é implementar um Estado para gerenciar as políticas sociais e assim garantir a ordem do sistema capitalista. Em outras palavras, segundo Bresser Pereira (1998), a reforma precisa ser entendida a partir do contexto da redefinição do papel do Estado, pois este “[...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p.12).

Bresser Pereira (1998, p. 61) também conceitua a reforma do Estado como um processo de “[...] criação ou de transformação de instituições de forma a aumentar a governança³⁰ e a governabilidade³¹”.

A reforma seria uma maneira de definir o papel do Estado, de transferir para o setor privado e o setor público não-estatal, a execução de grande parte das atividades que eram de responsabilidade do Estado, deixariam de ser competência somente do Estado. No que se refere as atividades da área social e científica, escolas, creches, ambulatorios, hospitais, entre outros. Ou seja, sob a perspectiva da Reforma:

[...] não há razão para que estas atividades permaneçam dentro do Estado, sejam monopólio estatal. Mas também não se justifica que sejam privadas, voltadas para o lucro e o consumo privado, já que são, freqüentemente, atividades fortemente subsidiadas pelo Estado, além de contarem com doações voluntárias da sociedade (BRESSER PEREIRA, 1998, p.66).

Ao deixar de ser uma responsabilidade exclusiva do Estado, a garantia destes serviços seria viabilizada através de um processo de terceirização,

³⁰ “[...] aumentar a governança do Estado, é dar meios financeiros e administrativos para que ele possa intervir efetivamente, sempre que o mercado não tiver condições de coordenar adequadamente a economia” (PERREIRA apud ZANARDINI, 2006, p. 71-72).

³¹ Segundo Carvalho (2005, p. 73) o aumento de governabilidade “abrange projetos de aperfeiçoamento dos mecanismos da democracia representativa e do controle local”.

publicização³² e privatização³³ para o setor privado controladas pela sociedade que financia e dirige.

Sendo, assim, a proposta da reforma do Estado brasileiro é organizada numa dimensão gerencial, sendo delimitadas as áreas de atuação do Estado³⁴, cuja lógica é distinguir o espaço público do privado e o espaço público estatal e o não-estatal, chamada por Pereira de “lógica do leque de mecanismos de controle” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.66).

A partir destes mecanismos, conforme o autor, as instituições como hospitais, escolas e demais atividades estatais poderiam ser controladas pelo Estado (sistema legal ou jurídico), pelo mercado (sistema econômico) e pela sociedade civil (grupos sociais). Apesar de “sugerir” que tais serviços sejam controlados pelas três instâncias, Estado, mercado e sociedade civil, Bresser Pereira (1998) afirma que o mercado constitui-se como o melhor mecanismo de controle, na medida em que a concorrência proporcionaria melhores resultados, menores custos e sem precisar utilizar-se do poder.

Bresser Pereira destaca a governança como um problema que se relaciona às condições financeiras e administrativas, tendo como pressuposto a prática da “administração pública gerencial” ou “nova administração pública”, ou seja,

[...] pretende-se reforçar a governança - a capacidade de governo do Estado - através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma

³² Conforme Brasil (1995, p. 60) a “publicização” consiste em transferir os serviços não-exclusivos do Estado, do setor estatal para o público não-estatal, os quais assumirão a forma de organizações sociais. “A reforma constitucional de 1995 foi também fundamental para a reforma do aparelho do Estado, numa dimensão gerencial, pois prevendo alterações nas instituições normativas fundamentais, possibilitou, inicialmente pela Medida Provisória nº 1591/97 e posteriormente pela Lei nº 9637/98, a criação do **Programa Nacional de Publicização**. Autorizou, assim, o Poder Executivo a transferir a gestão de bens e serviços do setor público estatal para o setor público não-estatal, por meio da criação de duas novas instituições organizacionais [...]” (CARVALHO, 2005, p. 71 grifos da autora)

³³ “O *Plano Diretor* deixa explícita a ideia de privatização dos serviços públicos, quando faz uso dos serviços públicos, quando faz uso do termo ‘publicização’, que significa a transferência dos serviços chamados competitivos, ou não exclusivos do Estado, para o setor público não estatal. Estabelece-se um sistema de parceria entre o Estado e a sociedade para financiar e controlar esses serviços, não havendo obrigatoriedade do Estado de financiá-los, mas apenas a possibilidade de subsidiá-los (ZANARDINI, 2006, p 132).

³⁴ Para Viriato (2004, p. 45) “O componente ‘delimitação das funções do Estado’ reduz o tamanho do Estado em termos de pessoal, através da privatização, terceirização e transferência, para o setor público não-estatal, dos serviços sociais e científicos que o Estado presta”.

administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão (BRASIL, 1995, p. 13).

Na análise do autor essa administração pública gerencial traz como características a orientação da ação do Estado para o cidadão-cliente, controle dos resultados através de contratos de gestão, transferência dos serviços sociais para o setor público não estatal, terceirização de atividades de apoio que são licitadas (competitividade no mercado), entre outras.

Outro elemento, apresentado por Bresser Pereira, para justificar a reforma do Estado brasileiro é a questão da governabilidade que envolve a reforma política. Para ele, os conceitos de governabilidade e governança são mal definidos e confundidos, ou seja, “[...] A capacidade política de governar ou governabilidade deriva da relação de legitimidade do Estado e do seu governo com a sociedade” (BRESSER PEREIRA, p. 83). Quanto ao conceito de governança este é definido pelo autor como “[...] a capacidade financeira e administrativa em sentido amplo de uma organização de implementar suas políticas” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 83).

Nessa perspectiva, o autor comenta que a reforma do Estado garante maior governabilidade e torna-o mais democrático, por isso é preciso “[...] dotá-lo de instituições políticas que permitam uma melhor intermediação dos interesses sempre conflitantes dos diversos grupos sociais, das diversas etnias quando não nações, das diversas regiões do país” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 88).

Nessa direção, a reforma estatal sugerida pelo autor teria como resultado uma maior eficiência do Estado, no atendimento ao cidadão. O Estado passa a agir em parceria com a sociedade de acordo com as necessidades e seria,

[...] um Estado menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade de competição. Será um Estado que não utilizará burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas contratará competitivamente organizações públicas não-estatais (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 89).

Ainda, em relação à reforma do Estado, Zanardini (2006, p.71) afirma que:

A proposta social-liberal, portanto, não suprime o Estado, nem ignora o mercado, mas propõe, para superar a crise do Estado, a sua reforma, uma vez que o contexto do mundo globalizado lhe reserva novas funções, novas competências, novas estratégias administrativas e novas instituições.

A partir do contexto e implementação da reforma do Estado e das políticas neoliberais, é redefinido o papel da educação, considerada ineficiente e incapaz de atender as novas exigências do mercado globalizado, principalmente no que se refere as relações do Estado com a sociedade e o conceito de cidadania emergido na reforma do Estado.

Cabe destacar que, neste contexto, estaria sendo exigida, entre outros aspectos,

[...] a reforma da educação, visando a sua adequação ao cenário cultural e econômico que está sendo delineado, e reinterpretando assim os fatores que estariam “desviando” a escola do curso da racionalidade desejada (ZANARDINI, 2006, p. 82-83).

Na interpretação de Gentili (1995, p. 244), o neoliberalismo tem atacado a escola através de diferentes estratégias privatizantes,

[...] mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as majorias [...].

Para o autor, o neoliberalismo “[...] precisa - em primeiro lugar, ainda que não unicamente - despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 1995, p. 244-245).

Barbosa (2000, p. 51) corrobora com Gentili. Para a autora,

[...] o “*novo perfil*” da educação não teria somente a função, para realizar o “ajuste social”, de formar a personalidade democrática e solidária adequada aos novos tempos. O “antigo” sistema educacional ainda estaria preparando alunos para atuar em uma economia centralizada na produção de larga escala. O declínio do modelo fordista de produção teria evidenciado a ineficiência desse sistema, cuja inadequação seria, em grande parte responsável pela exclusão social, já que

não estaria respondendo a formação ideal para o moderno sistema produtivo.

Em outras palavras, a escola é considerada ineficiente e responsável pela exclusão social, ou seja, a responsabilidade recai sobre a educação que precisa reorganizar-se para atender as novas exigências e modernização do sistema produtivo e ao novo perfil de cidadania em decorrência da redefinição do papel do Estado. Barbosa (2000, p. 52) afirma que Robert Reich, ex-ministro do Trabalho do governo Clinton “[...] defende a adequação do sistema educacional às novas demandas do sistema produtivo”. O desenvolvimento tecnológico e o dinamismo das transformações tem marginalizado os sujeitos que tiveram uma educação padronizada. Segundo a autora, Reich diz que o patrimônio fundamental de um país serão as aptidões e os conhecimentos dos cidadãos, para que estes possam se inserir na nova realidade mundial (BARBOSA, 2000).

Sob essa análise, a educação seria “um bem” necessário aos cidadãos, para que estes possam inserir-se na competição e realidade global. A autora afirma que a educação era apresentada como a solução para os problemas sociais, e que tem sido discutida constantemente pelos presidentes e chefes de estado que por sua vez, “[...] atribuem à ineficiência do sistema educativo o agravamento das tensões sociais” (BARBOSA, 2000, p.53).

Esse aspecto pode ser observado no documento elaborado pela Unidade de Desenvolvimento Social e Educação, da Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos que foi apresentado pelo então presidente Clinton na Cúpula de Santiago. Segundo o documento,

[...] Uma educação socialmente equitativa, contribui para a integração e estabilidade social, para uma harmonia étnica e racial, para a capacitação de força de trabalho e a formação de uma comunidade de cidadãos informados e responsáveis. Também promove a tolerância política, reduz a violência e, portanto, cria um clima mais favorável para as inversões nacionais e internacionais, para o crescimento e prosperidade social e cultural (OEA, apud BARBOSA, 2000, p. 53-54, trad. por Rita de Cássia Ribeiro Barbosa).

Nesse sentido, conforme comentários de Barbosa o pensamento liberal caracteriza-se pela:

[...] adoção de medidas econômicas e reformas políticas universais de acordo com o receituário neoliberal; a construção ideológica sobre a existência de um *consenso democrático* praticamente mundial, que se fundamenta na valorização da *diversidade dos povos* e no respeito às *diferenças individuais*, a promoção de *valores humanos básicos*, que questionem *atitudes enraizadas na intolerância* e permitam a *convivência pacífica* nesta *sociedade plural*; a ênfase na *educação para a cidadania* como forma de efetivar direitos já existentes e a necessidade da adequação do ensino às exigências do sistema produtivo no *novo mundo* que emergiu do processo de globalização (BARBOSA, 2000, p. 54-55).

A partir das leituras realizadas, podemos dizer que as políticas neoliberais têm como características: a valorização do individualismo, sendo que, o indivíduo é responsável por buscar uma formação adequada que atenda às exigências do mercado global, de modo que seu sucesso ou fracasso é resultado de suas habilidades e aptidões. A função do Estado consiste em garantir os direitos individuais. Há também um apelo pelo respeito à diversidade e pela valorização da cultura local. A educação deveria formar para a cidadania, para a personalidade solidaria e democrática, para atender as exigências do mercado globalizado, buscando eficiência e eficácia do sistema.

Para chegar a essa eficiência, não faltam recomendações para que a administração da escola assuma como base a administração das empresas privadas que teria legitimidade e poderia orientar a eficácia do sistema escolar. Nas palavras do educador francês Christian Laval (2004, p. 188),

[...] esse tema da “escola eficaz” deve ser relacionado a redução ou pelo menos, ao controle dos custos educativos, tornados prioritários com o questionamento da intervenção do Estado: “fazer mais com menos” esta é a linha. A massificação escolar, segundo essa abordagem, invocaria técnicas de gestão que tivessem sido testadas no setor privado.

A lógica de importar as técnicas de gerencialismo das empresas privadas para a escola está pautada na afirmação de que esta necessita de “modernização³⁵”, ou seja, “[...] em um sentido mais restrito, procurar um aumento de eficácia nas organizações e nas instituições para colocá-los no

³⁵ Conforme afirma Laval (1997, p. 190), “[...] No vocabulário das ciências sociais conquistadoras dos anos 1960, modernizar significava converter as sociedades ou setores da sociedade ainda tradicionais à modernidade rompendo os costumes, eliminando maneiras de ser e de fazer que repugnavam a primazia da eficácia e da racionalidade”.

nível de produtividade [...] das empresas privadas mais performantes” (LAVAL, 2004, p. 188), ou seja, o discurso da “modernização” é utilizado para justificar/legitimar as reformas no âmbito institucional.

Nesse sentido, Laval (2004, p. 198-199) apresenta elementos sobre a modernização do ensino americano, aponta que a aplicação dos princípios do gerencialismo na escola com o objetivo de formar uma nova profissão especializada, a dos administradores escolares “[...] formados nas técnicas de ‘efficiency’ em institutos especiais e convertidos aos ideais industriais”. O autor considera que essa conversão profissional baseada nos ideais da indústria impôs a lógica da gestão “[...] em detrimento dos objetivos de formação intelectual geral e dos significados culturais e políticos da escola” (LAVAL, 2004, p.199).

No Brasil, podemos dizer que a lógica de eficiência escolar se intensificou a partir das reformas no campo educacional implementadas em conjunto com o processo de reforma do Estado brasileiro na década de 1990, da qual já tratamos aqui. Esse processo de reforma foi implementado em toda América Latina visando melhorar o desenvolvimento econômico e social dos países com a finalidade de torná-los competitivos no mercado internacional.

O marco das discussões sobre a reforma da educação básica foi a *Conferência Mundial de Educação para Todos*³⁶, realizada em Jomtien na Tailândia, em março de 1990. As discussões pautaram-se em torno de propostas sobre maior equidade social³⁷ e educação básica³⁸ de qualidade nos países pobres e populosos do mundo. O Brasil, como signatário dessa Conferência, buscou “[...] implementar reformas nos seus sistemas públicos de educação básica em consonância com os princípios da mesma” (OLIVEIRA, 2003, p. 73).

³⁶ Segundo Peroni (2003, p. 96) A Conferência Mundial de Educação para Todos, apesar de ter sido organizada por várias entidades, teve, como orientação predominante, a da Cepal, que influenciou a política educacional brasileira no início dos anos de 1990.

³⁷ Sobre o conceito de equidade social, Oliveira (2003, p. 74) afirma que “[...] da forma como aparece nos estudos produzidos pelos Organismos Internacionais ligados a ONU e promotores da Conferência de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual.

³⁸ Segundo Oliveira e Fonseca (2001, p. 44) a educação básica é considerada indispensável pelos Organismos Internacionais, que entendem que é através dela que as populações poderão organizar melhor suas vidas e lutar pela sobrevivência.

Os compromissos assumidos na Conferência foram o marco central para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993)³⁹ e à elaboração de planos nacionais responsáveis pela universalização e valorização da educação básica. Os compromissos assumidos na Conferência orientaram a produção de legislação e dos projetos educacionais que caracterizaram a reforma da educação básica na década de 1990, com a centralidade na educação básica.

O Plano Decenal elaborado pelo Brasil reafirma a proposta de uma educação para todos e tem como caráter central as reformas estruturais empreendidas pelo capital com vistas para ações integradas que envolvem os três poderes públicos: judiciário legislativo e executivo, com objetivo de organizar as condições necessárias e assegurar os conteúdos mínimos de aprendizagem necessários para à vida contemporânea (ZANARDINI, 2006).

É importante destacar que a oferta de educação básica proposta no Plano Decenal justificava-se como meio necessário para que o país retomasse o seu desenvolvimento e crescimento com objetivo de atender às exigências do capital. Nessa perspectiva, segundo Zanardini (2006, p. 92),

[...] o Plano Decenal propõe para a educação básica, em linhas gerais, os mesmos objetivos que constam da Declaração Mundial de Educação para Todos; trata da necessidade de continuidade nas políticas educacionais e levanta duas linhas de ação: atuação sobre a demanda e atuação sobre a oferta, tendo em vista: o estabelecimento de padrões básicos para a rede pública, fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição Federal de 1988, valorização do magistério, desenvolvimento de novos padrões para a gestão educacional, estímulo às inovações, eliminação das desigualdades educacionais, melhoria do acesso e da permanência escolar e sistematização da educação continuada de jovens e adultos.

Outro documento importante, para compreender a reforma da educação básica, é o Relatório produzido pela UNESCO e organizado por Jacques Delors intitulado *Educação um tesouro a descobrir*, discute a educação para o século XXI e parte do diagnóstico dos problemas que permeiam o mundo contemporâneo, explicita a concepção de educação básica, seus aspectos

³⁹ No Brasil a questão da educação básica já tinha sido discutida durante a elaboração da Constituição de 1988, sendo considerada como um dos direitos sociais.

cognitivos, morais e mantenedores que são necessários para o desenvolvimento e da paz mundial (ZANARDINI, 2006, p.93).

Segundo Figueiredo (2006, p. 152), no Relatório Jacques Delors e em vários documentos é discutido o significado do conhecimento indispensável para os países pobres ou em desenvolvimento. No conhecimento que deve ser, nesta perspectiva, ensinado na escola devem estar destacados elementos como:

[...] o desenvolvimento das competências específicas e habilidades básicas, habilidade cognitiva, cidadania, valorização da cultura local, identidade cultural, responsabilidade, respeito às diferenças, convívio social, consciência cívica, consenso, ética, justiça social, tolerância, cultura de paz, valores comuns, fortalecimento da diversidade, competitividade, criatividade, etc., [...] (FIGUEIREDO, 2006, p. 152).

No Relatório são apresentados os quatro pilares que devem nortear a educação do futuro sendo: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos. Nessa direção, podemos dizer que nesses pilares,

[...] sustenta-se a perspectiva posta pela pós-modernidade de “reconstrução” do homem que foi produzido no contexto da modernidade, e sustenta-se a importância do “modo como se aprende” ou do “aprender a aprender” [...]. Esses pilares corroboram também a proposição das novas instituições necessárias à sociedade contemporânea [...] (ZANARDINI, 2006, p.93).

Ainda em relação a reforma da educação básica, Oliveira (2003, p. 75) destaca que:

[...] a oferta de educação básica possibilita às populações terem acesso a rudimentos de instrução que favorecem a vida em sociedade. Através da escola básica, noções de higiene, de disciplina, de civilidade, códigos indispensáveis à vida moderna são transmitidos a todos os indivíduos, inclusive aqueles alijados do emprego formal e regulamentado. Nesse sentido, a educação básica, entendida como um mínimo de escolaridade a ser oferecido pelo poder público, pode estar a serviço de contribuir na gestão do trabalho e da pobreza nos dias atuais.

Nesse sentido, Oliveira e Fonseca (2001, p. 49) afirmam que, “[...] a ênfase na educação [básica] voltada para o trabalho fundamenta-se no enfoque de *formação de hábitos e atitudes* para a produtividade, que caracterizava o enfoque de mão-de-obra, subsidiário do *capital humano*⁴⁰”.

Peroni (2003, p. 97) destaca que a política educacional, nos anos de 1990, sofreu grande influência dos organismos internacionais, principalmente da Cepal e do Banco Mundial e que este último assume papel decisivo na definição das políticas educativas na América Latina. A posição do Banco se intensifica em torno da defesa explícita da “[...] vinculação e produtividade, numa visão claramente economicista [...]”.

Na perspectiva de Oliveira e Fonseca (2001, p. 55), as estratégias apontadas pelo Banco como: avaliação externa, descentralização e a flexibilização da estrutura de ensino, visam diminuir a carga financeira dos governos. Em relação à avaliação, o Banco sugere que sejam estabelecidos critérios gerenciais e de eficiência para alcançar a qualidade da educação. Referente à flexibilidade dos sistemas educacionais são sugeridas estratégias ao setor público como cobrança de taxas escolares, a descentralização administrativa, transferência de serviços educacionais para o setor privado. Quanto a estratégia de descentralização proposta pelo BIRD seriam duas as consequências fundamentais: “A primeira seria a participação da comunidade na condução do processo escolar garantindo, portanto, à sua autonomia; a segunda seria a diversificação do ensino, de forma a adequá-lo às peculiaridades locais” (OLIVEIRA; FONSECA, 2001, p. 55).

Contudo, é mister destacar a proposição indicada por Zanardini (2006, p. 94) de que “[...] a reforma do pensamento implementada via a reforma da educação básica, implementa-se o desapego teórico” que discutiremos na seção seguinte que trata da pós-modernidade. Esse quadro de políticas

⁴⁰ A teoria do Capital Humano foi proposta por Schultz nos anos 50/60. Para Figueiredo (2006, p. 75) “O conceito de ‘capital humano’ emergiu a partir da noção de ‘satisfação das necessidades básicas’, definindo-se como a acumulação de conhecimentos e de aptidões das pessoas. Portanto, a formação do ‘capital humano’ requeria investimentos em educação e saúde, os quais reduziram a pobreza e gerariam o bem-estar social. A formação do ‘capital humano’ deveria prestar a atenção na sua produtividade, como no capital físico, mas também na sua conduta sócio-política”.

educacionais implementadas na década de 1990 é orientado, como já apontamos aqui pelos princípios do liberalismo, e incorporam os valores da ideologia da pós-modernidade. É disso que tratamos na seção que segue.

2.4.3 Pós-modernidade

Partindo das considerações apontadas na seção anterior, acerca dos pressupostos neoliberais, discutiremos nessa seção o período em que surge a pós-modernidade e seus pressupostos com objetivo de subsidiar a análise que faremos no terceiro capítulo sobre o referencial teórico produzido, na década de 1990, a respeito do projeto político-pedagógico.

Antes de iniciarmos as discussões sobre a pós-modernidade, convém esclarecermos que na análise que estamos realizando não tomamos a pós-modernidade como uma etapa histórica que se coloca quando se encerra a chamada modernidade, mas que a tomamos no sentido posto por Zanardini (2006) de que se trata de uma ideologia produzida pelo capitalismo em seu atual estágio de reconfiguração.

E, é nessa mesma direção que entendemos que, para justificar tal ideologia, é produzida uma argumentação segundo a qual a modernidade teria entrado em crise na medida em que não teria cumprido as promessas iluministas que propalavam a razão e a “[...] capacidade da ciência para proporcionar o domínio sobre a natureza e para aperfeiçoar as instituições sociais com vista à emancipação do Homem” (FERNANDES, 2000, p. 31).

Segundo o pensamento aqui representando por Fernandes, a era moderna no seu início se caracterizou por grande otimismo e confiança na ciência, acreditava-se que esta seria capaz de alcançar objetivos, principalmente referentes aos bens disponíveis e ao aumento dos números e da qualidade. “[...] Acreditava-se, também, que os ensinamentos da gestão científica beneficiariam o funcionamento das instituições sociais, ajudando-as a progredir” (FERNANDES, 2000, p. 31).

No entanto, na análise da autora, a realidade revelou-se diferente destas crenças, que enfrentaram nas últimas décadas crises sucessivas e tensões sociais (FERNANDES, 2000). Os princípios que acreditava-se ser capaz de

beneficiar os homens, melhorar o funcionamento das instituições sociais e trazer progresso, tiveram reverso contrário, pois,

[...] aumentaram as desigualdades e privações para o maior número, originando fenómenos de exclusão social de forma massificada, degradou-se a qualidade de vida, surgiram problemas ambientais que ameaçam o futuro em vastas zonas do planeta, multiplicaram-se fenómenos como o genocídio, o terrorismo e várias outras formas de opressão e de violação dos direitos humanos [...] (FERNANDES, 2000, p. 31).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que os acontecimentos mencionados acima, tomados como resultado da razão e da ciência, abalaram a fé nas crenças propostas e disseminadas na modernidade.

Ao analisar a pós-modernidade e sua construção no âmbito do capitalismo, Masson (2009, p. 37) afirma que a modernidade constituiu-se na substituição de Deus como centro da sociedade, pela ciência, e,

[...] racionalização (desencantamento do mundo) não somente da atividade científica e técnica, mas também na administração de todas as coisas; ênfase na ideia de progresso; criação dos Estados Nacionais; massificação da produção e do consumo; separação do homem dos seus instrumentos de trabalho; divisão social e técnica do trabalho; separação da sociedade civil e do Estado; separação entre público e privado.

A autora afirma que a crise desses pressupostos da modernidade “[...] tem sua gênese no período após a II Guerra Mundial” (MASSON, 2009, p. 37), tendo como características o forte crescimento do Estado de bem estar social que se consolidou na Europa e o New Deal nos Estados Unidos (MASSON, 2009). “As décadas de 1950 e 1960 foram consideradas os ‘Anos Dourados’ devido ao ascendente crescimento econômico” (MASSON, 2009, p. 37).

A recessão e a crise do petróleo em 1973 desencadearam um processo de reestruturação econômica e política, na qual o neoliberalismo se expandiu, procurando demonstrar que o modelo de Estado de bem-estar⁴¹ consumiu as bases de acumulação capitalista (MASSON, 2009, p. 37).

⁴¹ Segundo Zanardini (2008, p. 34) a crise do Estado de Bem-estar Social, tem nas suas raízes motivos políticos e econômicos em que o padrão de Estado neoliberal, delineado a partir da década de 1970, é propalado como instrumento capaz de reconstituir e reafirmar os interesses do modo de produção capitalista.

Masson (2009) cita Kumar (2006) para caracterizar a teoria que se constitui no pós-fordismo, ou seja, no contexto que se configura a partir da crise acima referenciada, e às mudanças que ocorreram nos termos da economia, política, cultura e ideologia.

Na *economia*: emergência do mercado global e simultaneamente, declínio das empresas nacionais e dos estados-nação; descentralização da produção; especialização flexível; terceirização; trabalho parcial, temporário, autônomo e informal.

Na *política*: surgimento de redes de movimentos sociais baseados na etnia, no sexo, na ecologia, na região; fragmentação das classes sociais; declínio dos sindicatos; retratação dos benefícios sociais.

Na *cultura e ideologia*: livre iniciativa; comportamentos individualistas; fim do universalismo na educação; fragmentação e pluralismo dos valores e estilos de vida; ecletismo pós-modernista (KUMAR apud MASSON, 2009, p. 49).

Em relação à construção da ideologia da pós-modernidade, Zanardini (2006, p. 44) afirma que esta teve início a partir da década de 1960, mas é na década de 70, ao sair da chamada Era de Ouro, que:

[...] o capitalismo enfrentou uma crise de superprodução e necessitou desenvolver um conjunto de estratégias capazes de recuperar o poder financeiro, a capacidade produtiva e incrementar uma ideologia capaz de enfrentar as premissas postas pela esquerda, que pretendia a superação do capitalismo e o desenvolvimento de projetos igualitários de sociedade, tais como o comunismo e o socialismo.

Na análise da autora a ideologia da pós-modernidade, não é uma criação da década de 1990, mas uma produção teórica e metodológica produzida a partir da década de 60, que se constituiu na lógica cultural do capitalismo. Assim, a pós-modernidade contrapõe-se aos pressupostos da modernidade, na medida em que estariam “[...] estremecidos os pressupostos do chamado capitalismo concorrencial [...] e desse modo o conjunto de pressupostos epistemológicos, sociais, políticos e culturais que o sustentariam” (ZANARDINI, 2006, p. 45).

Na interpretação dessa autora, corroborando a lógica posta pela sociedade capitalista, que advoga a crise da modernidade, “[...] os principais

aspectos da pós-modernidade têm em vista a contestação dos princípios epistemológicos, filosóficos, políticos e culturais produzidos no contexto da modernidade [...]” (ZANARDINI, 2006, p. 45).

Na perspectiva de Stemmer (2006, p. 64) o pensamento pós-moderno que se desenvolveu desde o início dos anos de 1970 enfatiza basicamente “[...] as mudanças culturais, as transformações econômicas, as mudanças na produção e no mercado ou na organização corporativa e financeira e às novas tecnologias, e formas de comunicação, a *Internet*, a informação ‘super rápida’”, sendo que:

Os fatores culturais e econômicos, juntamente com seus fundamentos tecnológicos, foram agrupados sob o conceito de “pós-modernidade” e sob a perspectiva de que, nas últimas duas ou três décadas, temos testemunhado uma transição histórica, a da “modernidade” para a pós-modernidade (STEMMER, 2006, p. 64).

Sanfelice (2001), em uma conferência proferida no VII Congresso de Educação – Globalização e Pós-modernidade, afirma que o termo pós-modernidade teve sua primeira abordagem filosófica na obra “A condição pós-moderna”, publicada pelo filósofo J.F. Lyotard em 1979. Lyotard considerava que a chegada da pós-modernidade “[...] ligava-se ao surgimento de uma sociedade pós-industrial na qual o conhecimento tornara-se a principal força econômica de produção [...]” (SANFELICE, 2001, p.3).

Para o autor, a pós-modernidade, é “[...] um fenômeno que expressa a cultura da globalização e da ideologia neoliberal” (SANFELICE, 2001, p. 7) e que a base material da agenda pós-moderna é a globalização econômica.

Peixoto (1998), ao estudar a pós-modernidade, apresenta Lyotard como um dos seus representantes. Para a autora, o enfoque de Lyotard “[...] incide fundamentalmente sobre o caráter do conhecimento científico e sobre a maneira, considerada ultrapassada, por meio da qual esse tipo de conhecimento reivindicou a sua legitimidade durante a modernidade” (PEIXOTO, 1998, p. 27).

Ainda segundo a autora, Lyotard afirma a necessidade do desenvolvimento de uma tecnociência, que consiste na união do pensar e do agir, levando a humanidade a resolver seus problemas, pois, “A humanidade

não necessita mais de teorias gerais, nem de explicações totalizantes, mas de soluções práticas imediatas” (PEIXOTO, 1998, p. 36).

Quanto às mudanças no pensamento político e educacional, segundo Peixoto (1998), Lyotard afirma que no campo político, é necessário pensar a democracia de maneira complexa, respeitando a manifestação da heterogeneidade. A educação deve “abdicar” dos conteúdos globais e adaptar-se às exigências do mundo pós-industrial, levando em conta as diferenças e ajudar as pessoas a se beneficiarem da tecnociência.

De uma perspectiva diferente, Harvey considera que a pós-modernidade é a transição do fordismo à acumulação flexível (STEMMER, 2006). Conforme exposto por Stemmer (2006, p. 73) Harvey, ao analisar a pós-modernidade refere-se às categorias tempo e espaço, sendo que,

[...] a aceleração do tempo e a contração do espaço decorrente das novas tecnologias, das novas formas de telecomunicação, dos novos e rápidos métodos de produção e de circulação, dos novos modelos de consumo e de circulação financeira, resultando numa nova configuração cultural e intelectual resumida na fórmula pós-modernismo.

Nessa perspectiva, Zanardini (2006, p. 50) aponta que, em meio ao argumento de crise dos paradigmas teóricos e metodológicos produzidos pela ciência moderna no século XIX, haveria uma negação a história e um recuo da teoria como aponta Moraes (2003, p.153) que constitui em “[...] um movimento que prioriza a eficiência, o pragmatismo e à construção de um terreno consensual tomando por base a experiência imediata [...]”.

Fernandes (2000, p. 32) na defesa dos pressupostos pós-modernos, afirma que, no período moderno passou-se a questionar a universalidade e a neutralidade da razão e o próprio conceito de ciência, no entanto, não significa que o conhecimento científico tenha perdido a sua importância, no entanto,

[...] Assistimos hoje a um acelerado desenvolvimento científico e técnico como nunca antes se observou. Todavia, a ciência perdeu o estatuto de privilégio que detinha, pois se legitimaram outras formas de conhecimento e racionalidade. Além do mais, o próprio desenvolvimento científico deixou de ser percebido como sinónimo de progresso (FERNANDES, 2000, p. 32).

Masson (2009), ao apresentar elementos sobre a pós-modernidade, aponta as perspectivas teóricas de Moraes (2004a) e Della Fonte (2006). Para Masson (2009, p. 113) as perspectivas teóricas das autoras “[...] têm em comum o argumento da falência da razão, inaugurando uma época cética e pragmática de negação da objetividade do conhecimento”.

Assim, a pós-modernidade coloca-se contrária a uma explicação única dos fatos, considerando a incerteza como natural e legítima, logo, “[...] o sujeito não teria uma identidade fixa, permanente, e estaria aberto à mudanças” (ZANARDINI, 2006, p.51). Para esta autora, os teóricos pós-modernos indicam a necessidade de estabelecer novos olhares sobre a realidade, tendo em vista que a forma de pensamento típica da modernidade “[...] estaria pautada apenas no uso da razão, privilegiando a observação científica em detrimento de outras formas de conhecimento, tais como aquelas expressas na emoção e na cultura” (ZANARDINI, 2006, p.51).

A ideologia da pós-modernidade estabelece “[...] o princípio da fragmentação, da celebração das diversidades – o mercado é heterogêneo – da flexibilidade e a negação de todos os elementos que se refiram à organização dos indivíduos enquanto classe [...]” e no lugar da identidade de classes “[...] os pós-modernos trabalham com a ideia de identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia e sexualidade [...]” (ZANARDINI, 2006, p.52).

Na interpretação de Masson (2009, p. 83), no final do século XX a reforma realizada no contexto educacional causou o desenvolvimento de diversas propostas que abrangeram e acarretaram impacto nos diferentes “[...] níveis e modalidades de ensino como forma de adequar a educação às novas necessidades do contexto produtivo [...]”. Na interpretação da autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e os diferentes cursos de Ensino Superior, “[...] apresentam princípios pedagógicos que elegem a flexibilidade dos currículos e a noção de competências como questões centrais no percurso de formação dos sujeitos”. A autora evidencia que são propostos novos modelos de formação como: formação à distância, cursos semipresenciais e sequenciais, com o objetivo de “[...] atender o mercado de trabalho polarizado e diversificado” (MASSON, 2009, p, 83).

Masson também destaca as alterações realizadas na organização jurídica das instituições educativas. Essas alterações “[...] promoveram novos processos de regulação e gestão condizentes com os formatos das empresas privadas” (MASSON, 2009, p. 83).

Quanto ao papel da escola no contexto de reconfiguração do capitalismo Masson (2009, p. 50) afirma que, “Entre o trabalho e a totalidade social se interpõe uma série de mediações. Dentre elas podemos considerar a educação como fundamental para a reprodução social”. Ao discutir a educação como espaço de reprodução social, a autora afirma que as transformações na organização do trabalho, resultantes da acumulação flexível tem exigido a formação do trabalhador “[...] pautada em novas bases, o que demanda a reestruturação da educação [...]” (MASSON, 2009, p. 50).

Essa nova formação requer que o trabalhador tenha sua aprendizagem baseada na observação, repetição e memorização, pois as novas tecnologias não permitem que este interfira no processo (MASSON, 2009), sua função é exercer uma determinada parte do trabalho, com competência e funcionalidade. No entanto, para que o trabalhador possa desempenhar sua função ele necessita ser criativo, ter capacidade comunicativa e uma educação continuada para que “[...] possa lidar com a complexificação dos instrumentos de produção, informação e controle para otimizar ao máximo o sistema produtivo [...]” (MASSON, 2009, p. 51).

Nesse novo cenário, a função da escola consiste no desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras “[...] relativas ao trabalho intelectual de forma articulada, mas não reduzida, ao contexto do trabalho e das relações sociais [...]” (MASSON, 2009, p. 51).

Masson (2009) destaca que a ideia de sociedade está sendo substituída pela lógica de mercado, ou seja,

Elimina-se a organização forte pela organização branda, flexível e complexa, adaptada eficazmente às exigências do mercado. O que se pretende, segundo o argumento dos pós-modernos, é alcançar um novo padrão de qualidade e lealdade com a mudança. A escola individual deve tornar-se a base da mudança: cada escola é uma organização única e cada uma deve aprender a aprender segundo seus próprios recursos e horizontes (GOERGEN apud MASSON, 2009, p. 122).

Nesse sentido, as mudanças no contexto de reconfiguração do capitalismo associadas à ascensão do pensamento pós-moderno trouxeram para o sistema educativo pressões e mudanças, exigindo que a escola organize suas práticas, visando o atendimento das necessidades mercadológicas. Fernandes (2000, p. 32-33) afirma que:

A pressão para a mudança origina novas concepções de **educação e formação**, agora necessárias ao longo da vida e não circunscritas a um período determinado, e altera o conceito de **escola**, uma organização dinâmica, portadora de sentido e não um espaço físico, despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central. Surge também uma outra visão da profissão docente que encara o professor como um profissional capaz de reflectir sobre as suas práticas, de as questionar criticamente e de, conseqüentemente, as mudar, questionando-se a concepção tradicional que o vê como um mero técnico que aplica teorias e princípios que outros conceberam [grifos da autora].

Masson (2009, p. 123) analisa a influência da agenda pós-moderna na educação e considera que:

[...] o pós-modernismo anda de mãos dadas com o neoliberalismo, em que a responsabilidade individual é exercida no ambiente do mercado. A dinâmica do mercado deve substituir o desenho político e, no campo educacional, o sistema procura devolver aos pais-clientes o poder de decisão sobre o que os seus filhos devem aprender, fazendo da educação um produto de mercado.

Stemmer (2006) afirma que as repercussões do debate relacionado à pós-modernidade no campo educacional são de múltipla natureza e afetam profundamente a prática educativa. Para a autora, a educação é uma prática social que envolve decisões diversas, sendo que o pós-modernismo,

[...] impossibilita qualquer tentativa de justificar racionalmente essas decisões. Por um lado, rejeitando a própria possibilidade de conhecermos a realidade social e natural, tais decisões se apresentam como mera ilusão, por outro lado, reduzindo qualquer esforço explicativo à legitimação do sistema de crenças de uma determinada comunidade, elas se limitam estritamente ao cotidiano e ao pragmático (STEMMER, 2006, p.92).

Como consequência, das concepções pós-modernas, tem se propagado no campo educacional uma pedagogia que tem desvalorizado o conhecimento teórico, científico e acadêmico (STEMMER, 2006).

As correntes pós-modernas, pós-estruturalista, neopragmáticas etc, que descartam a teoria, a objetividade, a verdade e a racionalidade, dão suporte e legitimam, entre outras coisas, uma concepção negativa do ato de ensinar. Essa concepção vem sendo explicitada nos ideários pedagógicos da “pedagogia das competências”, dos estudos sobre o “professor reflexivo”, do construtivismo e de uma determinada leitura da obra de Vigotski, que têm em comum o lema “aprender a aprender”⁴² (STEMMER, 2006, p.93-94).

A partir das leituras realizadas foi possível identificar que o pensamento pós-moderno caracteriza-se pela ênfase ao individualismo, a fragmentação do conhecimento, a subjetividade, irracionalidade, desapego ao conhecimento científico, sendo valorizado o conhecimento imediato para a solução dos problemas. Partindo das características identificadas podemos dizer que “[...] o pós-modernismo é a expressão teórica das formas de alienação na sociedade capitalista contemporânea, é a rendição à individualidade alienada” (MASSON, 2009, p. 122).

Sendo assim, as teses pós-modernas buscam

[...] naturalizar as incertezas, e o fazem pela disjunção da unidade dialética entre sujeito e objeto, ou seja, pela defesa de uma postura subjetivista que isola o sujeito. Decorre daí o argumento de que não há importância na verificação da verdade, pois há apenas multiplicidades de leitura do mundo, onde os discursos devem ser locais e múltiplos (MASSON, 2009, p.126).

Tendo traçado esse quadro a respeito de alguns aspectos que caracterizam a pós-modernidade, passaremos agora à análise da produção teórica sobre o PPP elaborada a partir da década de 1990, tendo em vista identificar qual é a concepção de PPP que expressam os pesquisadores que tem se debruçado sobre esta temática, quais as dificuldades que apontam no

⁴² Na base de sustentação do lema aprender a aprender é a noção de que se faz necessária uma constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças e transformações, noção que tem sido desenvolvida desde o escolanovismo (STEMMER, 2006, p.94).

processo de produção do projeto e se apresentam reflexões a respeito dos limites de sua elaboração frente às políticas educacionais implementadas, sobretudo a partir da década de 1990, e, deste modo, sobre o contexto econômico, político e ideológico em que é produzido.

3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP): PROCESSO DE ELABORAÇÃO, DIFICULDADES E LIMITES

3.1 A concepção de PPP na perspectiva dos autores estudados.

Como já indicamos na introdução desse estudo, após o mapeamento bibliográfico, o levantamento dos textos e análise do conteúdo para o estudo, elencamos duas categorias a serem analisadas: concepção de PPP, dificuldades e limites.

Nessa direção, durante o processo de seleção dos textos para leitura, observamos que entre os autores que discutem o projeto político-pedagógico, Ilma Passos Alencastro Veiga é a autora que possui maior número de publicações na área. Os textos estudados da autora foram: “Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva” (1995), “Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico” (1998), “Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola” (2001), “Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória” (2003) e “Conselho Escolar e Projeto Político-Pedagógico” (2007). Também foram estudados os seguintes autores: Schäffer (1990), Marques (1990), Silva (2003), De Rossi (2003), Bussmann (1995), Rezende (1995 e 1998), Santiago (1995) Cavagnari (1998), Martins (1998), Sousa (1998), Marques (2003), Monfredini & Russo (2003), Monfredini (2002), Gadotti (1997), Vasconcellos, (2005), Padilha (2001), Araujo (2007), Santiago (2007), Fagundes (2007), Abdalla (2007) e Carvalho & Picoli (2008).

O estudo destes autores revela, como já observamos no primeiro capítulo deste estudo, que desde o final da década de 1980, o Projeto-Pedagógico tem sido discutido no âmbito da educação. No conjunto de artigos estudados, evidenciamos que o PPP é entendido como um documento que tem a função de orientar as práticas escolares.

Pelo conjunto de leituras realizadas, podemos observar que grande parte dos autores estudados, apresentam o PPP como um documento teórico-prático, importante e necessário para a escola, por se configurar como um elemento que pode garantir a autonomia pedagógica, administrativa e financeira dela, bem como ser norteador das práticas cotidianas e como

elemento capaz de assegurar a gestão democrática e a participação dos envolvidos no processo educacional.

Schäffer (1990) discute o PPP a partir da concepção de escola como espaço de organização pedagógica, como espaço coletivo. Em sua análise, faz-se necessário ter um projeto pedagógico para a organização da instituição. A autora discute o PPP a partir do olhar de Guédez (1982), segundo o qual, o PPP,

[...] é uma espécie de recurso teórico-metodológico que contém a formulação dos propósitos teleológicos e o enunciado dos princípios normativos, os esquemas metodológicos e estratégias bem como os suportes epistemológicos de uma determinada concepção educativa (GUÉDEZ, 1982, p. 70 apud SHÄFFER, 1990, p.11).

Nessa direção, Marques (1990, p. 20) entende que:

[...] a ação educativa constitui-se em prática social, porque, distinta do comportamento natural, espontâneo, constrói-se e orienta-se com intencionalidade manifesta. Essa tomada de consciência e esse direcionamento explícito é o que denominamos projeto pedagógico.

Para o autor a ação educativa precisa estar permeada por um projeto, para ser impulsionada, conduzida e organizada (MARQUES, 1990).

Em relação ao PPP, Silva (2003, p.296) afirma que,

É um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos, [teoria e prática] elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola.

Para a autora o PPP “É um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho educativo compreendendo o pensar e o fazer da escola por meio de ações que combinem a reflexão e as ações executadas do fazer pedagógico” (SILVA, 2003, p. 296-297). Em sua perspectiva, o PPP, se entendido e elaborado pelos sujeitos do processo educacional, pode auxiliar e orientar as práticas no âmbito da escola.

Nesta ótica, o projeto político-pedagógico configura-se como,

[...], eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Ele não é uma peça documental para ser apenas guardado na secretaria da escola e manuseado pelos estagiários dos cursos de licenciatura e pedagogia. Se concebido adequadamente, o projeto político-pedagógico revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola. (SILVA, 2003, p.298-299).

Conforme afirma Silva (2003), o PPP, se for concebido e elaborado adequadamente torna-se um instrumento para garantir a autonomia e a gestão democrática da escola. A autora afirma que,

A construção coletiva deve considerar a história da comunidade escolar, afirmar os fundamentos políticos e filosóficos e os valores, assegurar uma boa formação e processos constantes de vivências democráticas, a capacidade de mediar os conflitos existentes nas relações interpessoais, primar pela capacidade inventiva e criativa de todos, conduzir com presteza processos de avaliação processual e revitalizar a gestão democrática com efetiva participação de todos os membros da escola e da comunidade onde a escola está geograficamente situada (SILVA, 2003, p.297).

Assim, para a autora, a construção coletiva precisa envolver toda a comunidade escolar, mas é preciso considerar a história e o contexto econômico, político e social em que a escola está inserida. Outro ponto destacado por Silva (2003) refere-se às relações interpessoais existentes na escola e a questão da gestão democrática que para se efetivar na prática necessita da participação dos membros da escola e da comunidade.

Nessa direção, Veiga (1995) apresenta o PPP, como um documento importante para a escola, na medida que pode fortalecer as relações estabelecidas no contexto da instituição escolar e garantir avanços no trabalho pedagógico.

A autora entende o PPP “[...] como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” (VEIGA, 1995, p.11). Uma “[...] ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...]” (VEIGA, 1995, p.13).

Partindo do entendimento da autora, o projeto por ser a organização do trabalho escolar, e por conter ações pedagógicas que direcionam o andamento das atividades escolares, não pode ser considerado apenas em seu aspecto pedagógico desarticulado do aspecto político. Veiga (1995, p. 13) afirma que todo projeto pedagógico da escola é,

[...] 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. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Entendido sob essa ótica o PPP, segundo VEIGA (2003, p. 279), caracteriza-se como uma ação consciente e organizada. “[...] O projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica”.

A partir da concepção apresentada por Veiga (1998), o PPP torna-se um instrumento importante na organização do trabalho escolar, não reduzindo-se somente a um plano específico, de modo que o projeto político-pedagógico da escola é

[...] um documento que não se reduz a dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 1998, p. 12).

Nessa direção, o PPP ao ser entendido pelos envolvidos com o processo educacional, como um instrumento que potencializa as atividades e direciona o processo educativo,

[...] aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto

pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 1998, p. 13).

Se o PPP é uma possibilidade de organizar o trabalho pedagógico da escola e eliminar as relações autoritárias no contexto escolar, esse pode se caracterizar como um “[...] meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns; por outro, sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas” (VEIGA, 2003, p. 279).

Veiga (2001), no texto “Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola”, discute o PPP a partir de duas perspectivas: “a perspectiva do ponto de vista estratégico-empresarial e a perspectiva do ponto de vista emancipador”.

Para a autora, o PPP sob a perspectiva estratégico-empresarial.

[...] é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores (VEIGA, 2001, p.47).

Entendido sob essa ótica “[...] não se resume ao plano de desenvolvimento da escola. Esse último cumpre apenas o lado formal e técnico do projeto. O que é político-pedagógico na sua origem e essência fica relegado a segundo plano, como se não existisse” (VEIGA, 2001, p.54).

Já do ponto de vista emancipador, Veiga afirma que:

Pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível. (VEIGA, 2001, p.57).

Isso significa dizer que:

[...] o projeto da escola é ação consciente e organizada porque é planejada tendo em vista o futuro. Projetar é lançar-se para o

futuro. É um instrumento que visa orientar os desafios do futuro. O futuro não está dado, não é algo pronto. É preciso entender que o projeto é caracterizado como uma ação consciente e organizada [...] (VEIGA, 2001, p.57).

Para Veiga (2001), o PPP torna-se emancipador se ultrapassar as questões burocráticas presentes na escola, sendo o documento que permeia e determina os objetivos e metas traçadas em seu interior.

Nessa direção, a autora considera que para construir o PPP é necessário ter clareza do que se quer fazer e porque fazê-lo, pois o projeto “[...] não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (VEIGA, 2001, p.56).

Na análise da autora, o PPP ao ser construído a partir da união da teoria e da prática, requer interdependência entre os dois. Para Veiga (2001, p 56-57),

O projeto político-pedagógico na perspectiva da unicidade teoria-prática precisa revelar-se e fazer-se presente na ação participativa e desenvolver-se pelos educadores no interior da escola. Isso exige estabelecer como meta a ser atingida o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica na e sobre a prática.

É possível perceber, mediante a análise da autora citada, o entendimento de que quando elaborado com o envolvimento dos membros da escola, o PPP permitiria uma análise mais elaborada da prática, bem como, reflexões sobre esta.

Sobre o PPP concebido como práxis, Veiga (2001, p.57) afirma que:

O projeto político-pedagógico concebido como práxis não vê a prática em um sentido puramente utilitário, esvaziada dos ingredientes teóricos. A prática é vista como ponto de partida para a produção de novos conhecimentos. Por outro lado, a teoria isoladamente não gera transformações, não produz realidades inovadoras, porque ela se concretiza por meio da prática que a consubstancia. Teoria e prática são elementos distintos, porém inseparáveis na construção do projeto.

Consideramos importante destacar que, de acordo com a análise de Veiga, todo o projeto de uma escola é consequência de projeção dos envolvidos com o processo educativo, “[...] considerando que é na prática que a

teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de construção, e é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e reconfiguração” (VEIGA, 2001, p. 57).

Veiga (2001) considera essencial a participação da direção, professores, pais, alunos e demais funcionários na construção do documento, na medida em que permite adotar determinadas práticas e refletir sobre elas individual e coletivamente. Salaria que a família é um segmento indispensável no processo de elaboração do PPP, e que faz-se necessário assegurar sua participação “[...] para refletir sobre o processo educativo, sugerindo, indicando caminhos, questionando, participando da gestão democrática da escola” (VEIGA, 2001, p.62).

Nessa perspectiva, Veiga (1995) entende o Projeto Político-Pedagógico como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, que,

[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é 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 (VEIGA, 1995, p. 12-13).

Veiga (2003), no texto intitulado “Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória” apresenta o PPP como inovação emancipatória ou edificante. Na perspectiva da esteira da inovação emancipatória, o PPP,

[...] é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p.275).

Em sua análise, Veiga (2007) considera o projeto pedagógico como um instrumento formativo, que auxilia no desenvolvimento de ações na coletividade. Segundo a autora, o documento necessita articular-se as

dimensões da intencionalidade, efetividade e possibilidade (VEIGA, 2007). Sob essa ótica,

[...] o projeto tem de ser viável; colocado em prática, deve ser exequível e assumido coletivamente pelo grupo, ou seja, pelos vários segmentos da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais e representantes da comunidade); deve ser participativo e democrático (VEIGA, 2007, p.116-117).

Na mesma direção, Veiga (1998), no texto intitulado “Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico”, apresenta o PPP como um documento que expressa um compromisso político e pedagógico. A autora afirma que o PPP “[...] precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação (Veiga, 1998, p.9).

Segundo Veiga (1998, p. 10), em relação ao processo de construção do projeto político-pedagógico é necessário considerar dois momentos: o da concepção e da execução. Nas palavras da autora, para que as escolas possam construir seus projetos faz-se necessário que elas reconheçam sua história e a relevância da contribuição desta para a construção do documento, e que façam autocrítica, busquem novas formas de organização do trabalho pedagógico, de modo a reduzir os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.

Nesse texto, Veiga (1998) também apresenta as características do PPP quanto a sua concepção. Esse documento deve, segundo ela

a) ser um processo participativo de decisões; b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão (VEIGA, 1998, p.11).

Partindo das características apresentadas pela autora, a escola ao elaborar seu projeto político-pedagógico deve refletir “[...] 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” (VEIGA, 1998, p.13).

Veiga (1998, p.14) afirma que o processo de elaboração do PPP “[...] é dinâmico e exige esforço coletivo e comprometimento [...]”, por isso não pode ser construído por um pequeno grupo de pessoas somente para cumprir as exigências legais ou burocráticas. Para a autora, construir o PPP é “[...] enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola” (VEIGA, 1998, p.15). Para a autora, a construção do PPP, envolve também a autonomia: sendo a autonomia administrativa⁴³, jurídica⁴⁴, financeira⁴⁵ e a pedagógica⁴⁶.

Nessa perspectiva, Veiga (2002, p.14), considera que o PPP ao se construir,

[...] em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Veiga (2002) afirma que não é preciso persuadir os membros da comunidade escolar, mas instigá-los de forma natural a participar da elaboração do PPP. Assim, para que a participação aconteça é preciso

⁴³ Segundo Veiga (1998, p.16) a autonomia administrativa constitui-se na possibilidade da escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos, além de adequar a estrutura organizacional ao momento histórico vivido.

⁴⁴ Em relação à autonomia jurídica, Veiga (1998, p. 17) afirma que está relacionada a possibilidade da escola elaborar e organizar suas próprias normas escolares como por exemplo: matrícula, transferências de alunos, admissão de professores entre outros.

⁴⁵ A autonomia financeira, na análise de Veiga (1998, p.18), compreende “[...] as competências para elaborar e executar seu orçamento, com fluxo regular do Poder Público, permitindo à escola planejar e executar suas atividades, independentemente de outras fontes de receita com fins específicos, bem como aplicar e remanejar diferentes rubricas de elementos ou categorias de despesas, sem prejuízo de fiscalização dos órgãos externos competentes. [...] a autonomia financeira engloba duas vertentes: dependência financeira do Poder Público, controle e previsão de contas”.

⁴⁶ A autonomia pedagógica, segundo Veiga (1998, p. 18), está relacionada com a liberdade de ensino e pesquisa. Está também interligada com a identidade, função social, organização curricular, avaliação, resultados, sendo a essência do PPP da escola.

promover momentos em que os membros da escola possam “[...] aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente” (VEIGA, 2002, p.15).

Nas palavras da própria autora, o projeto político-pedagógico exige dos envolvidos com a educação uma definição de que tipo de sociedade e de cidadão se quer ou pretendem formar. Essa autora apresenta em seu texto a valorização do magistério como um dos princípios centrais da discussão do PPP. Veiga (2002, p.22) evidencia que,

[...] a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

E, ainda, destaca que 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” (VEIGA, 2002, p.33).

Partindo das discussões da autora é possível dizer que o PPP exige a participação de toda comunidade escolar no seu processo de elaboração. E, se construído coletivamente, torna-se uma possibilidade de superar a fragmentação do trabalho pedagógico, permitindo uma avaliação por parte da instituição quando esta organiza seu trabalho partindo das propostas e objetivos descritos no PPP.

Na análise proposta por Bussmann (1995, p.38), “[...] o Projeto Político-Pedagógico delineia de forma coletiva a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola [...] o projeto político-pedagógico consolida a escola como lugar central da educação básica, numa visão descentralizada do sistema”.

Em seu texto intitulado “O projeto político-pedagógico e a gestão da escola”, a autora chama atenção sobre a importância do processo coletivo de elaboração do PPP, pois,

[...] Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo e, assim, sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos. E ainda ao se construir como processo, indica e

reforça a função precípua da direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da “política educativa”, do alcance e da globalidade do processo educativo na escola e de liderá-lo, administrando a consecução dos objetivos. (BUSSMANN, 1995, p.38).

Bussmann (1995) enfatiza que o projeto pedagógico precisa ser entendido como um processo sempre em construção, sendo, inaceitável encomendá-lo a terceiros, pois a sua elaboração deve ser obra dos membros da escola.

Resende (1995), em sua análise a respeito do PPP, enfatiza a importância da concepção do projeto pedagógico como um documento que é político, sendo que é preciso considerar as duas dimensões (política e pedagógica) essenciais para o ato educativo e político. Conforme afirma a autora,

A escola é um texto escrito por várias mãos e sua leitura pressupõe o entendimento não apenas de suas conexões com a sociedade, mas também de seu interior. Atrás de um projeto político-pedagógico ficam resgatadas a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos (REZENDE, 1995, p.91).

Na proposição da autora, o PPP, precisa ser conhecido, compreendido pela sociedade e pela escola, para que ele possa resgatar sua identidade, intencionalidade e compromisso com a educação e o processo no âmbito social. Assim,

[...] Os projetos, ao serem pensados e sistematizados, devem considerar sua imersão na diversidade, mesmo que sua origem diga respeito a um nascedouro comum, que freqüentemente é estabelecido em instâncias superiores, como as Secretarias de Educação. Isso porque cada escola é o resultado do desenvolvimento de suas próprias contradições (REZENDE, 1998, p. 39).

Resende (1995) destaca, em seu texto “Paradigma – relações de poder - projeto político-pedagógico: Dimensões indissociáveis do fazer educativo”, que para a escola concretizar a construção do seu projeto precisa saber e ter clareza sobre qual cidadão quer formar, necessita organizar-se a partir dos princípios democráticos e principalmente ter profissionais capazes de priorizar

as orientações teóricas e metodológicas para a construção do PPP na coletividade.

A proposta de construção do PPP requer compreender qual aluno a escola quer formar, que objetivos pretende alcançar e qual caminho irá trilhar para atingir esses objetivos.

Não importa o nome que se dê a essa ação, que aqui, como outros autores, chamo de projeto político-pedagógico; o importante é a percepção de que a autonomia e a melhoria da qualidade da escola se solidificarão pela construção e pela efetivação de um projeto dessa natureza (RESENDE, 1995, p.92).

A autora chama atenção para o fato de que a proposta de um projeto coletivo tem suas especificidades, trajetórias particulares e ações que foram vivenciadas. Esses elementos apresentados que “[...] permitem ao coletivo a constante reflexão sobre sua ação educativa não pode ser mero modismo” (RESENDE, 1995, p.92).

Nessa direção, é preciso ter claro que:

Um projeto político-pedagógico corretamente construído não garante à escola que a mesma se transforme magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas [...] (RESENDE, 1995, p.92).

Ainda, em relação ao projeto político-pedagógico, Resende (1998), no texto “A perspectiva multicultural do projeto político-pedagógico”, afirma que a construção do projeto implica ter autonomia e espaços de participação na escola. De acordo com a autora,

[...] a possibilidade concreta da construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola nos aparece não como fórmula milagrosa, mas como proposta desencadeadora para uma real superação de um projeto hegemônico, que pressupõe uma concepção de mundo e relações sociais reducionistas e empobrecidas (RESENDE, 1998, p.44).

Nessa direção, Resende (1998, p.44) destaca que a construção do PPP é uma possibilidade de superar o projeto hegemônico, mas aponta que não

podemos ter uma visão ingênua e achar que somente a participação é capaz de resolver os problemas e as mazelas da escola.

No texto escrito por Santiago (1995), “Projeto Político-Pedagógico da escola: Desafio à organização dos educadores”, o PPP é apresentado como um documento que deve surgir das discussões e ações dos envolvidos com o processo educacional, de maneira a possibilitar a construção de um documento articulador das práticas educacionais. O processo de articulação do documento permite superar,

[...] a concepção de plano como documento elaborado a priori, com finalidade de direcionar, determinar e controlar as ações, passando-se a concebê-lo como um documento que se constitui na processualidade das práticas, indicando rumos e indicadores para verificação dos resultados das ações. Isto é um documento facilitador e organizador das atividades, registro medidor entre a tomada de decisões, a condução das ações e a análise de suas conseqüências (SANTIAGO, 1995, p.173).

Nesta perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico

[...] ultrapassa a concepção de reorientação curricular ou metodológica com finalidades especificamente cognitivo-instrumentais para incorporar, na práxis educativa, permeando os conteúdos do ensino e as relações pedagógicas, elementos ético-normativos, subjetivos e culturais do mundo concreto onde os sujeitos organizam-se e interagem construindo explicações para os fatos e fenômenos da realidade, generalizações, teorias e valores característicos de uma cultura [...] (SANTIAGO, 1995, p.176).

Fica evidente que a autora apresenta o PPP como um documento que superaria o processo fragmentado do trabalho na escola, principalmente quando concebido no contexto da instituição pelos sujeitos que ali atuam. Assim, o PPP poderia indicar rumos e seria o facilitador e organizador das atividades desenvolvidas no âmbito da escola. A autora chama a atenção para o fato de que o projeto político-pedagógico precisa estar comprometido com,

[...] a dimensão humana e social, o caráter científico das informações veiculadas pelo currículo como mediação na construção de conhecimentos e atitudes reveste-se, inevitavelmente, de uma estrutura ética e de um arcabouço metodológico coerente com as formas culturais de significação, incorporando-se como construção subjetiva de saberes que

passam a interagir nas relações e práticas sociais (SANTIAGO, 2007, p.46).

Ainda sobre o PPP, Santiago (2007, p.49) afirma que:

[...] o projeto político-pedagógico, encarnado na dinâmica curricular, passa a ser a “vida da escola” reinventada em novos espaços e relações a partir de uma nova racionalidade e de uma convivência ética que leva em consideração os princípios de participação solidária, os múltiplos espaços onde se traduzem conhecimentos e os apelos sociais aos quais estamos permanentemente submetidos.

A partir das considerações da autora, o PPP ao ser entendido como um compromisso humano e social seria um elemento importante para alcançar os objetivos propostos pela sociedade e pelas classes sociais menos favorecidas. Entendido, sob essa ótica, o projeto político-pedagógico poderá ser “[...] objeto de avaliação, construção e reconstrução permanentes, cotejando os fins e objetivos nele propostos com a potencialidade educativa das ações e os efeitos produzidos na direção das mudanças pretendidas” (SANTIAGO, 2007, p.61). É preciso que,

[...] a organização coletiva dos educadores na construção de propostas pedagógicas, que de fato se fazem necessárias em nível de escola e de sistema, esteja pautada em concepções claras que, ao conduzirem as mudanças intra-escolares, inscrevam as práticas pedagógicas em projeto histórico consensualmente assumido pelo grupo, porque emanado da compreensão construída na análise da conjuntura social e na comunicação argumentativa dos sujeitos que instituem as relações escolares (SANTIAGO, 1995, p. 163).

A autora analisa a importância da organização coletiva para a construção de propostas pedagógicas que estejam em conformidade com a realidade da escola e do sistema para que possam ocorrer mudanças no contexto escolar. Ressalta que, para as mudanças exigidas pelo sistema atual acontecerem institucionalmente, é preciso que o PPP seja assumido pela comunidade e esteja pautado em dois eixos básicos: intencionalidade política e o paradigma epistêmico conceitual.

Na perspectiva da autora, a intencionalidade política é responsável pela articulação entre a ação educativa e o projeto histórico, que permitem a definição dos fins e objetivos para a educação. Quanto ao paradigma

epistêmico-conceitual, este relaciona-se com a concepção de conhecimento e a teoria de aprendizagem que direcionarão as práticas pedagógicas da escola e articularão à relação teoria e prática (SANTIAGO, 1995).

De acordo com Santiago (1995, p. 168-169),

[...] a tarefa de construção de um projeto político-pedagógico requer um longo processo de reflexão-ação (unidade teoria/prática) orientado por parâmetros que se articulam em duas dimensões: a) fatores que dizem respeito aos propósitos que motivaram e mobilizaram o grupo na promoção das mudanças (dimensão política); b) fatores que se referem ao nível das mudanças curriculares metodológicas e administrativas que, processualmente, deverão ocorrer na escola (dimensão pedagógica).

Cavagnari (1998, p.99) considera o Projeto Político-Pedagógico, como um “[...] elemento balizador da autonomia administrativa, pedagógica, financeira e jurídica; é o instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia na escola [...]”. A autora afirma que o PPP e a autonomia são artifícios indissociáveis e essenciais para a conquista democrática. E, ainda, afirma que o projeto político-pedagógico é um processo no qual, estão vinculadas as três ações: elaboração, acompanhamento e avaliação. Na visão da autora estes três elementos são essenciais para se pensar no documento da escola.

A autora, em seu texto “Projeto Político-Pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições”, apresenta os resultados obtidos a partir de uma pesquisa realizada em escolas públicas. Mediante os resultados a autora constatou que aconteceram vários avanços no contexto escolar depois da introdução do PPP, na medida em que ele viabilizou discussões e estudos, além da articulação de professores e equipe pedagógica. A partir dessa constatação, a autora evidencia que há necessidade de criar nas escolas um espaço de formação continuada, tendo em vista, que esta “[...] é a base para a construção do projeto político-pedagógico e decorrente autonomia escolar” (CAVAGNARI, 1998, p. 103).

Segundo a autora, é necessário que a escola tenha uma coordenação para articular os trabalhos no interior da instituição, pois “Uma coordenação e uma liderança seguras, competentes e criativas incentivam a participação e

unificam as ações dos professores, favorecendo o crescimento do grupo e da escola [...]” (CAVAGNARI, 1998, p. 109). A autora destaca que é preciso desenvolver a competência técnica, política e humana dos educadores, para construir um projeto de escola autônoma.

Nessa direção, para a autora, as ações desenvolvidas no interior da organização escolar, necessitam de acompanhamento, assessoria e assistência técnico-pedagógica dos Núcleos Regionais de Educação e Delegacias de Ensino. E, ainda, evidencia que as instituições formadoras dos recursos humanos, como os cursos de Pedagogia e licenciaturas, juntamente com as escolas e órgãos intermediários devem buscar momentos de discussões, tendo em vista que a formação inicial dos futuros professores que irão atuar nas escolas, não está vinculada somente a formação universitária (CAVAGNARI, 1998). Nesse sentido,

[...] a articulação escolas/núcleos/secretarias de educação/universidades deve se efetivar respeitando o saber dos professores das escolas, conferindo a eles a autonomia suficiente para propor, discutir, decidir e colocar em ação os projetos políticos pedagógicos das unidades escolares (CAVAGNARI, 1998, p.109).

Martins (1998), ao discutir o PPP, apresenta-o como um elemento articulador dos trabalhos na escola, considera-o como um mecanismo para organizar o trabalho para obtenção dos resultados almejados, ou seja, o PPP deve,

[...] explicitar uma filosofia e harmonizar as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo-lhe autonomia e definindo-lhe o compromisso com a clientela. É a valorização da realidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. A ideia implica uma relação contratual, isto é, uma aceitação do projeto por todos os envolvidos; daí a importância de ser elaborado participativa e democraticamente (MARTINS, 1998, p.61).

O autor evidencia a importância da construção do PPP na escola e apresenta elementos que são importantes para as condições de elaboração do documento. Martins (1998, p.57) afirma que:

Para que sejam dadas condições à escola de realizar seu projeto político-pedagógico tornam-se necessárias mudanças em sua concepção de projeto, na postura da escola e na lógica de organização das instâncias superiores, seja da Secretaria de Educação, seja dos Núcleos ou Delegacias de Ensino, implicando uma mudança substancial na sua prática.

E, ainda,

A busca histórica da contribuição da escola na transformação da sociedade a serviço das classes populares resulta na construção coletiva de um projeto pedagógico ligado à educação popular e à produção de conhecimento sobre ela, nos movimentos, nas organizações e lutas sociais (MARTINS, 1998, p.59).

Nesse sentido, Martins (1998) aponta que a contribuição da escola para transformar a sociedade em favor das classes populares implica a construção coletiva do PPP, sendo que,

[...] os sistemas de ensino, ao proporem a elaboração do projeto político-pedagógico pelas escolas, devem ter claro que a introdução de uma inovação em um meio/local altera-lhe o equilíbrio. Alguns apóiam a mudança e até podem participar; outros resistem, tornando o conflito inevitável. No entanto, deve ser encarado como estágio necessário e até construtivo na implementação de inovações (MARTINS, 1998, p.59).

A análise de Martins nos leva ao entendimento de que o PPP, para contribuir e provocar avanços em favor da transformação social, necessita não somente ser construído pelos profissionais que estão na escola, mas, estes precisam conscientizar-se que a elaboração gera desequilíbrios e inovações no âmbito escolar e, conseqüentemente, requer aceitação e mudança por parte de todos os envolvidos. Ainda a autora salienta que:

A competência do educador e a participação dos pais e dos alunos têm como pré-requisito básico, a capacidade de entender muito bem os conteúdos da escola e por onde passa o educativo da sociedade. Nesse entendimento deve pautar-se a construção do projeto, a fim de que o mesmo não se torne “modismo” passageiro, um projeto que pode vir a negar a si mesmo e, em decorrência, a não se renovar posteriormente (MARTINS, 1998, p.61).

Conforme exposto pela autora, é necessário que o educador, os pais e os alunos compreendam o processo educativo, para que a partir desse contexto, elaborem seu projeto, de modo que este não atenda somente as exigências legais, que não negue a si mesmo e possa ser renovado, pois,

[...] Não há plano empacotado por qualquer órgão, por melhor que seja, que possa alterar substantivamente a realidade da escola. É preciso considerar que qualquer melhoria do ensino depende, sobretudo, do estímulo a criação de condições e recursos para que as escolas possam melhorar [...] (MARTINS, 1998, p.62).

Nessa direção, cabe destacar que para a autora, o PPP é uma proposta de mudança para a escola, mas que a melhoria das práticas escolares não depende somente de um plano elaborado, requer condições e recursos.

Sousa (1998), em seu texto “Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico”, conceitua o documento com base nas discussões apresentadas por Bordignon e Veiga (1994). Para o autor, essa análise permite caracterizar o PPP como um documento político e pedagógico, com intencionalidades específicas, sendo resultado das discussões coletivas e do compartilhamento de ações na escola (SOUSA, 1998). Na perspectiva desse autor, o PPP é entendido como um documento que “[...] pode instrumentalizar e orientar a comunidade educativa no equacionamento realista dos problemas da escola, além de abrir possibilidades de intervenção em suas práticas” (SOUSA, 1998, p.138).

O autor discute o processo de construção do PPP a partir da singularidade da instituição. Para o autor a construção do documento deve “[...] assegurar a participação de todos, potencializar a criatividade e privilegiar a produção do grupo [...] é fundamental que a escola atente para a identidade dos sujeitos e as formas como eles podem redimensionar seu trabalho” (SOUSA, 1998, p.135).

O autor também argumenta que a construção do projeto político-pedagógico “[...] realmente comprometido com a melhoria da qualidade de ensino passa, portanto, pela percepção da escola sobre a condição dos indivíduos como sujeitos sociais [...]” (SOUSA, 1998, p.136). O autor destaca que quando o PPP é discutido com os profissionais da educação e esses

refletem sobre sua dimensão no contexto escolar, encontram alternativas para valorizar seu trabalho e percebem-se enquanto sujeitos do processo educacional. O autor afirma que o desafio colocado “[...] é o da construção de um projeto que discutindo as fraquezas e forças da escola, redimensione e revitalize a prática pedagógica” (SOUSA, 1998, p.137).

Para Monfredini e Russo (2003, p.2), o PPP ao se constituir como uma prática social representa historicamente o que os educadores “[...] produzem nas escolas, como expressão de suas escolhas alternativas diante das contradições, dos embates, que se apresentam”. A partir de uma pesquisa realizada em escolas municipais paulistas, os autores evidenciam que o Projeto Político-Pedagógico é compreendido pelos profissionais que atuam na instituição como “[...] elemento técnico neutro que possibilita a cada unidade escolar organizar-se de forma racional e eficaz” (MONFREDINI & RUSSO, 2003, p.6).

Na análise dos autores “Atribui-se à própria unidade escolar, aos profissionais que nela atuam, aos alunos e a comunidade à qual a escola faz parte, via implementação do projeto pedagógico, o poder e a responsabilidade pela mudança” (MONFREDINI & RUSSO, 2003, p.11).

Monfredini (2002), em seu texto “O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares”, evidencia que o projeto político-pedagógico é um caminho a ser percorrido na escola, caminho esse que perpassa sua história, seus elementos constituintes, suas necessidades, enfim um processo que se constitui no âmbito da escola, não sendo desvinculado do contexto educacional.

Na perspectiva de Gadotti (1997, p.34):

[...] Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Torna-se instituinte. Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte.

Gadotti (1997, p.34) discute o PPP como um documento que auxilia a organização do trabalho da escola e que não pode ser construído sem uma

direção política. O documento norteia, dá rumo para o trabalho na escola. “[...] Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”.

Para Gadotti o projeto pedagógico constitui-se um momento de renovação da escola. Para ele o ato de projetar significa “lançar-se para frente”, de modo que o projeto “[...] pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar. [...]” (GADOTTI, 1997, p.37).

E, ainda nessa direção, o autor afirma que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o do presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1997, p. 37).

Gadotti (1997) afirma que o PPP não é de responsabilidade somente da direção da escola, e sim de todos os sujeitos que fazem parte do contexto escolar, garantindo a gestão democrática.

O autor destaca que o “[...] projeto político-pedagógico da escola deve constituir-se num verdadeiro processo de conscientização e de formação cívica; deve ser um processo de recuperação da importância e da necessidade do planejamento na educação” (GADOTTI, 1997, p.38). Em sua análise o PPP não é somente o documento que norteia as práticas escolares, mas um processo que permite aos membros da escola refletir sobre a necessidade do ato de planejar.

Vasconcellos (2005) entende o PPP como o plano global da escola, que possibilita o planejamento participativo, que vai sendo aperfeiçoado durante a caminhada escolar. “[...] É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática neste processo de transformação” (VASCONCELLOS, 2005, p.169).

No entendimento desse autor a função do projeto é exatamente auxiliar na resolução de problemas e para transformar as práticas escolares, ou seja, “[...] é justamente o *Métodos* que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa (VASCONCELLOS, 2005, p.172).

O autor destaca que o PPP, ao ser construído com a participação da comunidade escolar, “[...] é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento” (VASCONCELLOS, 2005, p.169). Ou seja,

Antes de se iniciar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, é preciso uma etapa de sensibilização, de motivação, de mobilização para com a proposta de trabalho, a fim de que esta tarefa seja assumida, tenha significado para a comunidade. Se os sujeitos não perceberam o sentido, se não acreditarem, de nada adiantará os passos seguintes (VASCONCELLOS, 2009, p.175).

Na análise do autor, o PPP somente deve ser elaborado a partir da manifestação do desejo por parte da instituição, para que de fato aconteça a participação da comunidade educativa e a garantia de uma gestão democrática (VASCONCELLOS, 2009).

Araujo e Veiga (2007), discutem que o PPP se configura como “[...] uma possibilidade a ser explicitada, e não apenas uma obrigação juridicamente configurada na Constituição de 1988, em seu artigo 206, e na LDB 9.394 em seus artigos 13, 14 e 15” (ARAUJO E VEIGA, 2007, p.32).

As evidências apontadas pelos autores nos permitem compreender que o projeto político-pedagógico somente terá sentido, se atender a finalidade da educação que é a formação humana.

E, ainda, afirmam que:

[...] o projeto político-pedagógico não é uma encomenda que se faz, mas um edifício que se constrói. Ele pode e deve ser formalizado pelo planejamento e pela sua avaliação, ele deve ter racionalidade, ele pode e deve ser gerido, ele implica níveis e hierarquias estabelecidos, mas não é uma construção a se configurar estaticamente (ARAUJO e VEIGA, 2007, p.34).

Corroborando com esses autores, Santiago afirma que um projeto político-pedagógico,

[...] comprometido com a dimensão humana e social, o caráter científico das informações veiculadas pelo currículo como mediação na construção de conhecimentos e atitudes reveste-se, inevitavelmente, de uma estrutura ética e de um arcabouço metodológico coerente com as formas culturais de significação, incorporando-se como construção subjetiva de saberes que passam a interagir nas relações e práticas sociais (SANTIAGO, 2007, p.46).

Ainda, sobre o PPP, Santiago diz que:

[...] o projeto político-pedagógico, encarnado na dinâmica curricular, passa a ser a “vida da escola” reinventada em novos espaços e relações a partir de uma nova racionalidade e de uma convivência ética que leva em consideração os princípios de participação solidária, os múltiplos espaços onde se traduzem conhecimentos e os apelos sociais aos quais estamos permanentemente submetidos (SANTIAGO, 2007, p.49).

A partir das considerações da autora, é preciso dizer que o PPP, ao ser entendido como um compromisso humano e social, poderia ser um elemento importante para alcançar os objetivos propostos pela sociedade e pelas classes sociais menos favorecidas (SANTIAGO, 2007). Entendido sob essa ótica, o projeto político-pedagógico poderá ser “[...] objeto de avaliação, construção e reconstrução permanentes, cotejando os fins e objetivos nele propostos com a potencialidade educativa das ações e os efeitos produzidos na direção das mudanças pretendidas (SANTIAGO, 2007, p.61).

Fagundes (2007), em seu texto “A implementação do Projeto Político-Pedagógico na escola fundamental”, entende o PPP a partir da perspectiva apresentada por Veiga (2004). O autor, ao analisar Veiga, indica que a autora toma o PPP como um documento que não deve ser organizado por simples formalidade, mas que está interligado com as produções e práticas que se realiza no contexto escolar. Desse modo, Fagundes afirma que:

O projeto político-pedagógico deve ser entendido como totalidade concreta e, portanto, não como algo que tem existência em si, mas somente a partir da produção social de seus sujeitos, ou seja, do diálogo entre professores, alunos,

funcionários, pais, direção e comunidade (FAGUNDES, 2007, p.68).

Para o autor, a existência e o sentido do projeto político-pedagógico somente se consolida na prática se tiver a participação e diálogo dos sujeitos que fazem parte do contexto educativo. Nessa direção, compreendido “[...] na visão de totalidade, o projeto político-pedagógico evidencia sua perspectiva ontológica, ao colocar seus sujeitos concretos que, por suas práxis objetivas, produzem a realidade como sujeitos histórico-sociais de seu tempo” (FAGUNDES, 2007, p. 69).

A elaboração do PPP, não é estática, a medida que sofre influências sociais e históricas, sendo essencial “[...] compreender o projeto como construção permanente, inserido em um contexto social, político e econômico maior e em constante movimento (FAGUNDES, 2007, p.70).

Abdalla (2007, p.155) afirma que, o conceito de “[...] projeto político-pedagógico é bastante elástico, porque pode significar um processo permanente de ‘organização do trabalho pedagógico da escola em sua globalidade’ [...]”.

Na perspectiva da autora, o PPP contribui para que a escola seja “[...] uma unidade de ensino, de pesquisa, de ação/formação e de participação dos sujeitos que lá interagem e desenvolvem suas atividades [...] (ABDALLA, (2007, p.166).

Partindo das discussões apresentadas pela autora, podemos afirmar que o projeto político-pedagógico pode ser entendido “[...] como estratégia/aposta para uma melhor apreensão das situações-problema da escola e para a formação permanente daqueles que lá são seus atores/agentes” (ABDALLA, 2007, p.169).

A autora afirma que a elaboração do PPP, precisa orientar-se a partir de três princípios. O primeiro princípio requer por parte dos membros da escola a “[...] compreensão dos fatores e condicionantes que acabam interferindo na implementação efetiva do projeto pedagógico, negociado coletivamente. [...] (ABDALLA, 2007, p.157).

O segundo princípio “[...] diz respeito à definição da identidade profissional [...]” (ABDALLA, 2007, p.158). E o terceiro princípio está

relacionado à “[...] disposição para mudanças, ou melhor, com um novo habitus – princípio gerador e unificador [...]” (ABDALLA, 2007, p.158).

No entendimento da autora, além dos três princípios mencionados, ainda são fundamentais quatro etapas que devem ser seguidas para a construção do PPP, que são: “[...] 1) o diagnóstico da situação; 2) as diretrizes, os fundamentos e concepções; 3) o plano de ação; e 4) a implementação (ABDALLA, 2007, p.162).

Ainda a autora entende que a construção efetiva-se na prática como um processo que envolve a troca de experiências, intenções e ações, configurando-se “[...] para um movimento de reflexão e discussão dos problemas da escola [...]” (ABDALLA, 2007, p.166). Abdalla afirma que a construção coletiva do PPP é “[...] um instrumento necessário para mobilizar intenções a ações daqueles que atuam na escola. [...]” (ABDALLA, 2007, p.172).

Sobre a elaboração e construção do PPP, De Rossi (2008) aponta que se constitui um desafio elaborar, implementar e aperfeiçoar o PPP envolvendo a coletividade, mas que tal desafio é necessário para melhorar a qualidade da educação.

Padilha ao discutir o PPP, afirma que a construção do documento requer a definição de princípios e estratégias, mas que além desses dois fatores exige trabalho coletivo. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico “[...] deve partir da avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todos os segmentos escolares. Deve ser considerado como um processo sempre inconcluso, portanto, suscetível às mudanças necessárias durante sua concretização” (PADILHA, 2001, p.76).

Carvalho e Picoli (2008, p.44) consideram o projeto político-pedagógico como um documento fundamental para nortear as ações que formam a identidade da escola. Para as autoras os objetivos do PPP são:

[...] resgatar a intencionalidade da instituição, que é a de ensinar aos alunos os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, preparando-os para o mundo do trabalho e para a cidadania; superar a fragmentação do conhecimento e as ações individuais que geram disputas, promovendo a gestão democrática; fortalecer o grupo para lidar com os conflitos e contradições; intervir na prática escolar no

sentido de discuti-la, analisá-la e modificá-la. Por isso, não basta que ele simplesmente exista. Construído por várias mãos, é necessário que ele seja o “retrato da escola”, com seus limites e perspectivas (CARVALHO; PICOLI, 2008, p.44 - 45).

Em linhas gerais, podemos afirmar que os autores analisados defendem o processo de elaboração do projeto político-pedagógico como necessário e importante, pois permite aos segmentos que fazem parte da escola, traçarem seus objetivos e metas, organizar a escola como um todo, superar algumas mazelas da escola e garantir a gestão democrática.

Os autores estudados apontam possíveis dificuldades e limites relacionados ao PPP, os quais discutiremos na próxima seção.

3.2 Dificuldades e limites relacionados ao Projeto Político-Pedagógico a partir da perspectiva dos autores estudados

Nosso propósito nessa seção é apresentar quais são as dificuldades e limites apresentadas pelos autores estudados, em relação a elaboração do projeto político-pedagógico. Nossa intenção é verificar, como anunciamos na introdução, se a produção teórica expressa limites internos, ou seja, restringem-se ao âmbito da unidade escolar ou apresentam considerações a respeito das implicações das políticas educacionais sobre o PPP.

Conforme exposto na seção anterior Veiga (2001), em seu texto “Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola”, discute as dificuldades relacionadas ao PPP a partir de duas perspectivas: a perspectiva do ponto de vista estratégico-empresarial e a perspectiva do ponto de vista emancipador.

Na perspectiva do ponto de vista estratégico-empresarial, a autora afirma que uma das dificuldades está relacionada à linguagem técnica e quantitativa, por isso a escola precisa compreender essas duas linguagens, pois o não entendimento tem “[...] contribuído para o distanciamento entre os sujeitos (professores, alunos, funcionários, pais) e o objeto do conhecimento” (VEIGA, 2001, p.47) e, conseqüentemente, dificultado a organização do PPP.

Outra dificuldade é em relação às novas palavras de ordem (**eficiência e custo**) presentes no contexto escolar. Na análise da autora essas palavras acabam direcionando as discussões dos fins para os meios “[...] propiciando a

desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses empresariais, do capital e o desvinculamento dos seus determinantes sociopolíticos. Trata-se, portanto de um projeto político-pedagógico inserido no contexto de reestruturação do capitalismo” (VEIGA, 2001, p.48).

Nessa ótica, observamos que em sua maioria, os autores estudados compreendem que o PPP não atenderia aos interesses da escola, mas os interesses empresariais e do capitalismo, caracterizando-se essa relação como uma das dificuldades que a escola tem enfrentado.

Para discutir as questões relacionadas às dificuldades de construção do PPP, Veiga considera os aspectos apontados por Gomes (1996). Para o autor, a concepção de PPP, no âmbito do planejamento estratégico, faz com que haja separação no momento do processo de elaboração e de sua concretização. A partir dessa análise, Veiga (2001, p.49) afirma que, “o modelo discutido pelo autor “[...] está voltado para a burocratização da escola, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores”, na qual a autora chama de “autonomia minimizada”.

Partindo dessa perspectiva, podemos dizer que se há na escola um processo de burocratização, logo acontece o processo de divisão técnica do trabalho, principalmente o pedagógico. Esse processo faz com que “[...] a escola assuma maiores encargos burocrático-administrativos, em detrimento das atividades-fins de cunho político-pedagógico” (VEIGA, 2001, p.50).

Assim, na perspectiva do ponto de vista estratégico-empresarial, o projeto de escola passa a sustentar-se por “pressupostos neotecnistas” (VEIGA, 2011, p. 51), que valorizam,

[...] apenas o preenchimento quantitativo de quadros, fichas-resumo do funcionamento e da eficácia da escola, questionários de avaliação estratégica e formulários para a apresentação do plano de desenvolvimento da escola, resultando na elaboração do plano de suporte estratégico.

Cabe destacar que, segundo a autora, a escola tem disponibilizado seu tempo para o preenchimento de documentos, formulários e planos estratégicos, enfatizando as questões de eficiência e eficácia do sistema. Nesse sentido, a escola é vista a partir de uma visão reducionista, na qual se passa a valorizar

apenas “[...] o burocrático, o cartorial, o bancário, sem nenhuma reflexão mais substantiva a respeito do ideal de sociedade e de homem que se pretende formar” (VEIGA, 2001, p.51).

Partindo da análise de Veiga, é possível afirmarmos que a escola precisa cumprir primeiro o que se refere às questões burocráticas, e que está sendo “deixada de lado” a formação humana, a construção do sujeito social. A exigência para escola é a de aumentar seu desempenho, no entanto, esse aspecto, “[...] deixa de lado o eixo da função epistemológica do projeto pedagógico da instituição educativa” (VEIGA, 2001, p. 52).

Nessa direção, para Veiga, outro problema que tem comprometido o trabalho da escola são as orientações oriundas do Banco Mundial. Assim, o

[...] plano de desenvolvimento da escola concretiza-se por meio de uma crescente racionalização na organização da escola, com ênfase em aspectos como produtividade e competência, contando, para tanto, com a cooperação internacional, como, por exemplo, o Banco Mundial, que apresenta um discurso economicista para ser operacionalizado pelos professores. As características comuns desse discurso enfatizam as leis de mercado, a aproximação entre as imagens da escola e da empresa, a racionalidade científica e a eficiência técnica (VEIGA, 2001, p.53).

Nesse sentido, a autora afirma que:

A organização do processo de trabalho preconizada pelo plano de desenvolvimento da escola é segmentada e fragmentada; os professores trabalham isoladamente, dicotomizando as relações teoria-prática, ensino-aprendizagem, ensino-avaliação, professor-aluno, conteúdo-forma (VEIGA, 2001, p.53).

Sob a perspectiva do ponto de vista emancipador, Veiga (2001) argumenta que um dos pressupostos na organização do PPP é a articulação escola-família-comunidade, mas que, no entanto, esse pressuposto ainda constitui-se em um grande desafio para a escola, de modo que “[...] a tendência é que as escolas, no decorrer da construção do projeto político-pedagógico, excluam a participação dos pais e da comunidade e trabalhem apenas com os demais segmentos que a compõe (VEIGA, 2001, p.60).

Veiga (1995, p. 21) destaca, ainda, que:

É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar. [...] a escola pode ser descaracterizada como instituição histórica e socialmente determinada, instância privilegiada da produção e da apropriação do saber.

Ao discutir os processos inovadores no interior da escola, Veiga (2003, p. 269) afirma que eles ainda tem orientado-se pela padronização, uniformidade, pelo controle burocrático e por planejamentos centralizados, sendo que,

A introdução de uma inovação faz-se, assim, na lógica da dimensão cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. Com essa compreensão de inovação, temos construído projetos, sem muita consciência das consequências para o sistema educativo (VEIGA, 2003, p.270).

Veiga (2001) considera, sob a perspectiva estratégico-empresarial, quatro aspectos que estão relacionados e, que, dificultam a elaboração do PPP e o trabalho no interior da escola. O primeiro aspecto está relacionado “[...] à separação entre pensar e agir, ou seja, o pensamento separado da ação e [...] a participação dos professores, alunos e funcionários restringe-se ao gerenciamento de rotina, sob muito controle e muita pressão” (VEIGA, 2001 p.48). O segundo aspecto apresentado pela autora relaciona-se ao,

[...] estratégico separado do operacional. O projeto orienta-se para o controle e a estabilidade por meio de planos de curta duração. [...] São altamente normativos [...] padronizadores e centralizadores por serem definidos de cima para baixo. A padronização é uma forma sutil e eficiente de controle e vigilância (VEIGA, 2001, p. 49).

O terceiro aspecto que Veiga aponta é a questão da “[...] separação dos pensadores dos concretizadores, que provoca uma cisão entre os que pensam e os que executam. [...] fortalecem-se o individualismo e o isolamento” (VEIGA, 2001, p. 49).

O quarto aspecto, evidenciado por Veiga (2001, p.51), é a questão da “[...] separação dos estrategistas das estratégias”, ou seja, há um reforço da hierarquia escolar. “[...] O planejamento estratégico reduz as possibilidades de

autonomia da escola, ao ampliar e fortalecer os mecanismos de regulação, controle e avaliação da escola” (VEIGA, 2001, p.52).

Sendo assim, a organização do processo de trabalho baseado na gerência,

[...] dificulta ou até mesmo impossibilita a compreensão do processo de trabalho, inibindo a capacidade de estabelecer relações, de analisar a própria prática, de elaborar sínteses, produzindo conseqüentemente um conhecimento distante da realidade, preparando indivíduos com dificuldades para a leitura contextualizada no mundo que os rodeia (VEIGA, 2001, p. 53).

Quanto ao sentido do PPP, na esteira da inovação regulatória ou técnica, segundo a autora, pode servir para a perpetuação do instituído, a medida que “ Prevalece uma concepção de projeto mais preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural” (VEIGA, 2003, p. 270-271). Cabe ressaltar que:

A inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que são presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa. Trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios, etc) proposto em nível nacional. Como medidas e ferramentas instituídas legalmente, devem ser incorporadas pelas instituições educativas nos projetos pedagógicos a serem, muitas vezes, financiados, autorizados, reconhecidos e credenciados (VEIGA, 2003, p. 271).

Logo, para a autora, “[...] o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores” (VEIGA, 2001, p. 47).

No que diz respeito às dificuldades relacionadas ao projeto político-pedagógico, Silva (2003, p.298), em seu texto intitulado “Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira”, afirma que “[...] as ações do Banco Mundial modificam as ações pedagógicas no interior da escola, que aparentemente vêm da secretaria”. A autora apresenta três exemplos para compreendermos tais mudanças. Primeiramente

destaca a forma de avaliação seguida pelas escolas públicas a partir das orientações da Secretaria da Educação, que se configura em,

[...] um processo de avaliação deslocado do processo ensino-aprendizagem. Busca-se quantificar, punir, premiar os bons ou corrigir desvios. O que importa é alcançar os resultados/rendimentos escolares definidos *a priori*. Não importa se o aluno de fato se apropria de saberes e de conhecimentos que se traduzam em processos emancipatórios e de cidadania. Desconsideram-se as funções clássicas da escola, que é desenvolver as relações ensinar e aprender, pensar e fazer, partindo-se do princípio de que todos têm condições de aprender, ainda que seja no seu próprio ritmo. A avaliação é parte da política do Banco; dependendo da forma como é encaminhada, pode estar a serviço deste (SILVA, 2003, p.298).

O segundo exemplo, apresentado por Silva, está relacionado à ausência de distinção entre o tempo da escola e o tempo de mercado, pois no seu entendimento,

A escola deixou de ser o tempo da socialização, do aprender, do dividir, do construir afetos, desejos, sonhos, valores e alegria, para ser o templo do mercado, lugar para fabricar objetos humanos ajustados para servirem ao mercado. A lei selvagem que ronda a educação exige formação rápida para o fazer e executar, atendendo satisfatoriamente às demandas de um mercado insaciável. Na universidade pública, o tempo da pesquisa passou a ser ditado pelo tempo do mercado e pelas necessidades deste. É preciso abreviar-se, o mercado não espera! É uma insana luta de todos para estar em dia com as leis e regras do mercado, seja na cobrança por títulos, seja na produtividade acadêmica, seja, ainda, na profissão escolhida ou na incorporação de uma mentalidade mercantil para os fazeres da produção do conhecimento científico (SILVA, 2003, p. 298).

O terceiro exemplo, “[...] é o projeto político-pedagógico da escola pública, eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo” (SILVA, 2003, p 298). De acordo com Silva,

[...] as discussões em torno do projeto político-pedagógico estão hibernadas e que as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros projetos, programas, planos e arquivam em gavetas o projeto político-pedagógico (Silva, 2003, p. 299).

Para a autora, é necessário retomar as discussões em torno do PPP, tendo em vista que as escolas têm substituído seus projetos pedagógicos por planos, programas, projetos sem ter conhecimento das propostas e intenções dos documentos que lhe são ofertados. E, ainda, a autora chama atenção para o desafio que as escolas precisam enfrentar que é o recolocar o PPP nas discussões e práticas da escola, considerando que este se caracteriza por um documento que pode garantir a gestão democrática (SILVA, 2003).

Nesse sentido, De Rossi (2003, p. 325) discute que quando as políticas públicas têm seu alicerce sob a lógica do planejamento estratégico empresarial, o PPP “[...] é concebido como instrumento de controle, atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais e estratégias que emanam de vários centros de decisão”.

Na análise da autora, após o processo de redemocratização do Brasil, os educadores buscaram referências teóricas e históricas na concepção socialista de educação, com intuito de orientar as questões voltadas para a escola democrática e apesar de tentar melhorar a educação,

[...] recriaram algumas armadilhas teóricas que deixaram os conceitos desprovidos de seu caráter de processo e contradição: as vanguardas nem sempre compreenderam as mudanças aceleradas que se operavam no processo político-social mais amplo daquele momento; não souberam lidar com a interação dos saberes fragmentários e provisórios inter e intragrupos; enfrentaram dificuldades para conceber projetos e assegurar resultados políticos de longo prazo [...]; em suas propostas de intervenção e de apreensão do real não consideraram temporalidades diversas e descontínuas que se sobrepõem na história e na memória, oscilaram entre o tempo romântico e o tempo ilustrado, prevalecendo o segundo (DE ROSSI, 2003, p.327).

Na análise da autora, os educadores apesar do interesse para mudar o cenário educacional do período e buscar oportunidades para garantir uma gestão democrática, não souberam “lidar” com os saberes fragmentados e provisórios, tiveram dificuldades para organizar seus projetos e dar continuidade às propostas educacionais.

Além das dificuldades acima citadas, a autora afirma que os educadores enfrentaram conflitos de natureza política e institucional, “[...] ligados ao caráter explorador das relações produtivas, as pressões de grupos financeiros, a

redução dos financiamentos, as intransigências burocráticas” (DE ROSSI, 2003, p. 327-328). Ainda, esbarraram “[...] nos desdobramentos mais subjetivos do conflito de valores (de natureza afetiva), nem sempre reabsorvidos no convívio com diferentes pontos de vista (coração das relações democráticas), com ambigüidades típicas do conformismo e da resistência” (DE ROSSI, 2003, p. 327-328).

Nessa direção a autora discute que os dois embates mais recentes estão relacionados a dois projetos, particularmente a LDB e o PNE. Para ela, esses dois projetos demonstraram o descaso histórico que as elites têm com as reivindicações dos projetos pedagógicos “[...] alternativos ao modelo vigente, propostos pelos ‘de baixo’, pela sociedade e pelos educadores (DE ROSSI, 2003, p. 333).

E, ainda,

Na atualidade, os PPP têm provocado certos temores. Quando a LDBEN (9.394/96, arts. 12, 13, 14), afinada com esta inspiração neoliberal, pela primeira vez tratou o tema do PPP, atrelando-o aos princípios da gestão democrática (uma conquista dos educadores), de um jeito matreiro, parecendo respeitar peculiaridades da cultura escolar, desdobrou-se em cuidados com o plano de cada docente, projeto pedagógico de cada escola (DE ROSSI, 2003, p. 332).

Santiago (2002, p. 158) em seu texto intitulado “Projeto Político-Pedagógico da escola: Desafio à organização dos educadores”, apresenta como dificuldades relacionadas ao PPP a reorganização da produção e as mudanças na base técnica do trabalho provocadas pelo uso da tecnologia.

Ainda nessa perspectiva, Resende (1995) evidencia em seu texto “Paradigma – relações de poder - projeto político-pedagógico: Dimensões indissociáveis do fazer educativo” que é difícil compreender como a escola interpreta e trabalha a partir da influência e reflexos do paradigma dominante. A autora afirma que é complicado,

[...] à interpretação de como a escola trabalha os reflexos do paradigma dominante, tido como superado, em que apenas uma face do poder é colocada como evidente, qual seja, o que enaltece fatos isolados, as respostas reprodutoras, as escolhas forçadas e que acabam obstruindo a “história completa” da escola” (RESENDE, 1995, p.64).

A autora menciona em seu texto que há ausência da construção coletiva do PPP e da própria identidade da escola, pois elas não escolhem, não discutem seu fazer educativo, “[...] porque apenas “engavetam” projetos que são de pessoas anônimas e para uma instituição imaginária” (RESENDE, 1995, p. 91). E, ainda, ressalta que por essa razão,

[...] muitas escolas usam máscaras, possuem falsas identidades, apresentam-se como abertas aos novos conhecimentos, mas agem como fontes de manutenção da verdade, cerceando tantas outras verdades. Escolas assim não conseguem que seus integrantes se identifiquem institucionalmente, de forma que jamais chegarão à compreensão da cultura do grupo do qual fazem parte (RESENDE, 1995, p. 91).

Resende (1995) também discute o termo escola democrática que, segundo sua análise, precisa de maior explicitação, tendo em vista que a escola encontra-se mergulhada em duas fontes de dificuldade,

Por um lado, está imersa em uma realidade complexa e, a cada dia, mais exigente, impondo mudanças significativas na filosofia, nos métodos e nas diferentes técnicas de ensino e gestão: por outro, deve administrar suas próprias deficiências e incapacidades não só pedagógicas, mas políticas, o que denuncia longos períodos de abstinência no esforço da interpretação da diversidade de suas relações e delas com a sociedade mais ampla (RESENDE, 1995, p. 40).

Na análise de Resende (1995, p. 65),

As propostas pedagógicas têm sua definição, em geral, por órgãos superiores, por intermédio de uma proposta dita democrática e discutida com a participação e a representação de diferentes escolas, que na maioria das vezes são simbólicas e não têm garantido determinadas posturas metodológicas, igualmente democráticas, nas escolas.

Para a autora,

[...] a partir da década de 1980, o Brasil vem sofrendo influência de um movimento internacional que está preocupado em redefinir as bases de exploração da classe trabalhadora, através de novas formas de organização do trabalho (tecnologia de grupo, células de produção, qualidade total). Mesmo sob a ótica capitalista, coloca-se a necessidade de

repensar a organização do Estado, do trabalhador e da própria escola (RESENDE, 1995, p.66).

Nesse sentido, Martins (1998), em seu texto “Educação para a cidadania: o Projeto Político-Pedagógico como elemento articulador”, ao discutir o PPP, apresenta elementos referentes à política educacional e ao Estado. Para a autora,

A política educacional é um exemplo de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidade e neutralidade, quando elas estão ligadas ao movimento de uma economia regulada pelo lucro. O Estado surge de uma relação entre iguais, como se emanasse da vontade e dos interesses individuais e não de classe, como poder materializado no direito e nas instituições, constituído por todos os sujeitos sociais indistintamente. Apresentando-se como elemento neutro, benfeitor/protetor das classes sociais, passa a ser a garantia do trabalhador assalariado e não apenas da burguesia (MARTINS, 1998, p. 51).

A política educacional expressa pelo Estado tem gerado nas escolas novas tarefas, as quais nem sempre os professores tem tempo hábil para compreendê-las. Logo se as escolas, “[...] não têm suas responsabilidades claramente definidas, a tendência é a administração regulamentar em excesso, e as escolas ficarem imobilizadas aguardando orientações e ordens (MARTINS, 1998, p. 62).

Quanto ao projeto político-pedagógico, podemos dizer que, [...] a ação das escolas ou dos atores escolares fica na dependência de diretrizes, normas ou critérios da administração central ou, até mesmo, na dependência da própria aprovação dos projetos (MARTINS, 1998, p.62).

Martins (1998) afirma que os educadores podem conduzir uma ação pedagógica autônoma, mas que devem compartilhar com os alunos a realidade ofuscada pelos interesses da política neoliberal, pois,

Se por um lado a escola tem se prestado ao exercício de um papel comprometido com os interesses postos por esse modelo, por outro, existem brechas e espaços que podem ser preenchidos e ocupados como maneira de resistir. No que tange aos projetos das escolas, estudos realizados apontam para avanços obtidos por muitas escolas no desenvolvimento de propostas pensadas e desenvolvidas coletivamente [...] (MARTINS, 1998, p. 64)

Em sua análise, portanto, Martins (1998) diz que a construção do PPP, implementada a partir da década de 1990, tem um discurso baseado em princípios democráticos, enfatizando a participação, descentralização e autonomia. Contudo, essa implementação aconteceu em um “[...] período marcado pela política neoliberal, em que a participação e a autonomia não têm o caráter democrático, mas constituem o próprio discurso para legitimar as ações” (MARTINS, 1998, p. 71).

Martins entende que a educação representa eficaz investimento na construção da cidadania, porém, tem representado historicamente “[...] caráter restrito, convivendo com uma parte excluída. A igualdade de direitos não só não suprimiu as desigualdades sociais, como as reforçou, ao mascará-las sob o princípio da liberdade” (MARTINS, 1998, p. 55).

Nas palavras de Martins (1998, p. 63),

[...] aparentemente, o governo dá mais liberdade para a escola elaborar o projeto político-pedagógico. Entretanto, é da competência da Secretaria de Educação e das Delegacias/Núcleos de Ensino dar a última palavra, aprovando-os ou não. Nesse caso, menos governo significa mais governo.

E, outro elemento importante apontado, é que “[...] Muitas ações tornam-se carregadas dos falseamentos do ideário neoliberal, o qual é coerente com exigências feitas pelo Banco Mundial ao Brasil” (MARTINS, 1998, p. 70).

Com relação às dificuldades para a efetivação do projeto político-pedagógico, Cavagnari (1998) aponta quatro entraves, sendo: o primeiro a rotatividade dos professores que não fazem parte do quadro efetivo da escola e não participam das atividades da escola e deixam de conhecer o PPP, devido a ausência nas reuniões.

O segundo entrave diz respeito a falta de espaço coletivo para estudar e discutir o PPP, ou seja, “[...] Sem em um espaço preferencialmente institucionalizado de grupos de estudo, fica difícil operacionalizar a formação continuada, base para a efetivação do projeto político-pedagógico. [...] (CAVAGNARI, 1998, p.100).

Um terceiro entrave apresentado é em relação a fragilidade dos conceitos teóricos. Para a autora, os educadores não relacionam suas ações pedagógicas com os objetivos propostos no PPP e em muitos casos há “[...] o

reconhecimento pelos docentes de que a ciência da educação pertence aos pedagogos, fato que demonstra a visão fragmentada que ainda persiste no imaginário e na prática dos professores. [...]” (CAVAGNARI, 1998, p.101).

E o quarto entrave, expresso pela autora, é a “[...] implantação apressada de novas políticas educacionais, pelo reduzido tempo com que contam os sistemas de ensino para assimilar e colocar em ação mudanças tão profundas”. (CAVAGNARI, 1998, p.102).

No que se refere às dificuldades relacionadas à elaboração do PPP, Sousa (1998, p. 132-133) afirma que são:

a) As dificuldades de natureza estrutural, como por exemplo, número reduzido de pessoal nas equipes de direção escolar e na DRE para acompanhar e sistematizar as discussões com os diversos grupos; b) A relativa rotatividade dos grupos nas escolas, levando à necessidade de o trabalho ser constantemente retomado; c) A não-incorporação efetiva das propostas pedagógicas, por parte dos diversos grupos, tanto daquelas em construção na escola quanto das que estavam em andamento em nível da rede de ensino; d) As dificuldades/limitações, explícitas ou latentes, no trabalho da Divisão Regional de Ensino, no que tange ao assessoramento que vinha sendo dado ao conjunto das escolas na construção dos seus projetos pedagógicos.

Monfredini e Russo (2003), afirmam que o desafio colocado às escolas é o de modificar a estrutura da escola, a rotina e a rígida hierarquia, de modo a favorecer o dinamismo “[...] que permita preparar os indivíduos para que possam acessar os códigos culturais da modernidade, como indica o documento da CEPAL/UNESCO (1992) [...]” (MONFREDINI e RUSSO, 2003, p.10).

Monfredini (2002) não apresenta dificuldades ou limites relacionados ao PPP, mas que,

Os educadores encontram-se diante do desafio de gerenciar a equipe e os recursos com o objetivo de construir, com base na autonomia delegada formalmente, uma escola de qualidade, num contexto de mudança em que a forma escolar emerge como forma dominante de educação (MONFREDINI, 2002, p.46).

Gadotti (1997, p.33) afirma que:

A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local.

Para o autor,

[...] A implantação de um novo projeto político-pedagógico da escola enfrentará sempre a descrença generalizada dos que pensam que de nada adianta projetar uma boa escola enquanto não houver vontade política dos “de cima”. Contudo, o pensamento e a prática dos “de cima” não se modificarão enquanto não existir pressão dos “de baixo” (GADOTTI, 1997, p. 38).

Vasconcellos (2005, p. 170) afirma que:

[...] o Projeto Político-Pedagógico não é apenas o Marco Referencial. Em muitas escolas, nas primeiras elaborações, houve uma certa confusão neste sentido. Tratava-se de uma deformação idealista que valorizava as idéias, os postulados filosóficos da escola, as boas intenções, mas não se comprometia com a efetiva alteração da realidade.

Para o autor, no dia-a-dia da escola, “[...] a preocupação da direção acaba sendo ‘que a escola funcione’, e a dos professores acaba girando em torno do ‘manter a disciplina e cumprir o programa’” (VASCONCELLOS, 2005, p. 171).

Em sua análise, Vasconcellos (2005, p. 180-181) apresenta os fatores que podem interferir parcial ou totalmente no processo de elaboração do PPP:

Comodismo por parte dos sujeitos; Imediatismo; Perfeccionismo; Falta de esperança/confiança na instituição; Formalismo; Mera reprodução do novo senso comum pedagógico; Nominalismo; Falta de experiência de caminhada comum enquanto grupo; rotatividade das pessoas da instituição; Falta de condições objetivas de espaço-tempo para encontro, reflexão, elaboração e acompanhamento; Falta de exercício democrático na escola.

A partir da leitura do texto foi possível identificar que o autor afirma que,

[...] a estratégia dos dirigentes que, com efeito, não querem mudança parece ser a seguinte: ‘deixa o povo falar o que quiser; nós escrevemos em termos bem genéricos (belas

palavras), de forma que não tenha força de cobrança das transformações' (VASCONCELLOS, 2005, p.173).

E menciona que, "A ideologia dominante ocupa nossa atenção com pseudoproblemas, com perguntas que desviam a nossa atenção do essencial. Devemos, pois, sempre nos questionar se estamos atentos às questões essenciais (VASCONCELLOS, 2005, p.177).

Em linhas gerais, podemos afirmar que os autores estudados evidenciam que as dificuldades relacionadas ao PPP, são inúmeras, sendo que vão desde o entendimento da importância do documento no contexto escolar até às questões relacionadas as políticas educacionais.

Na análise de alguns autores uma das dificuldades apresentadas em relação ao PPP, diz respeito aos conceitos de eficiência e custo, em que a escola tem a função de atender aos interesses do capitalismo. Outra dificuldade elencada nos textos faz menção às questões burocráticas que a escola tem atendido, ou seja, grande parcela do tempo tem sido destinada ao preenchimento de documentos, formulários e planos para manter a eficiência e a eficácia do sistema vigente.

Nessa mesma direção, destacamos a análise de Silva (2003). Para a autora uma das dificuldades está nas discussões em torno do PPP, que estão hibernadas, e que muitas escolas participam de projetos, programas e engavetam seu projeto político-pedagógico.

É a partir dos elementos teóricos discutidos no primeiro capítulo e nos aspectos apontados sobre o projeto político-pedagógico que faremos a análise das fontes no quarto capítulo.

4. PPP: ANÁLISE DO REFERENCIAL TEÓRICO PRODUZIDO APÓS O PERÍODO DE 1990

Como já mencionamos na introdução e no decorrer dos capítulos desse trabalho, nossa intenção agora é analisar o referencial teórico produzido a partir do período de 1990, década que foi caracterizada pela retomada dos princípios do liberalismo e orientada pelo que chamamos aqui de ideologia da pós-modernidade, e que foi marcada, pela Reforma do Estado e da Educação, a qual compreendeu a reforma da gestão escolar.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996, a gestão democrática e as discussões acerca do PPP, como mencionamos na introdução deste estudo, passaram a ser enfatizadas e a nortear o trabalho pedagógico no contexto da escola. Tais aspectos foram mencionados particularmente a partir dos artigos 12, 13 e 14 que definem como deve ser a gestão democrática e a elaboração do PPP, caracterizando-se como responsabilidade da escola a elaboração e execução de sua proposta pedagógica, a participação dos docentes em sua elaboração e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Após a seleção, a leitura e o estudo dos textos que discutem a temática Projeto Político-Pedagógico procuramos fazer a análise da produção teórica em torno do PPP apresentada no segundo capítulo, tendo como subsídios os elementos apresentados no primeiro capítulo desse estudo.

Nesta direção observamos que os autores, ao partirem da função social da instituição escolar e sua relação com o contexto em que está inserida, tratam o PPP como um projeto da escola. Isto significa que, mesmo havendo a compreensão do PPP articulado a um projeto de sociedade, o que aliás fica mais evidente na consideração dos limites e dificuldades em relação ao processo de elaboração do projeto, preocupa-nos a presença na produção teórica analisada, de elementos que se não se identificam diretamente com a perspectiva do neoliberalismo e da ideologia da pós-modernidade, ao serem tomados de forma isolada podem vir a contribuir com a implementação de seus objetivos e pressupostos.

A partir da pesquisa realizada observamos que há na produção teórica a respeito do PPP a incorporação de alguns elementos que também estão presentes no conjunto de orientações que caracterizam o contexto político e ideológico da década de 1990. Tais elementos, ao mesmo tempo que constituem-se como fundamentais para a construção de relações mais democráticas no interior da escola e, nesta direção, configuram-se como um avanço, podem, se exacerbados, representar a implementação do individualismo, da igualdade, das condições iniciais, da diversidade, da responsabilização pelos resultados, da valorização das identidades particulares, da valorização da educação como responsável pela condição de vida dos sujeitos do cotidiano, que caracterizam o liberalismo, a pós-modernidade, e deste modo, a reforma do Estado e da educação básica como tratamos no segundo capítulo deste estudo.

Embora a ênfase na consideração da história da escola seja fundamental, para a construção de um projeto que atenda às necessidades de sua comunidade, é preciso considerar que esse pressuposto também é apresentado no pensamento pós-moderno, que se caracteriza pela ênfase, as particularidades regionais e locais, bem como, no Relatório Jacques Delors que apresenta o significado dos conhecimentos indispensáveis para os países pobres ou em desenvolvimento, destacando entre os elementos apresentados a valorização da cultura local, em detrimento do saber historicamente acumulado e socialmente produzido.

De modo geral, podemos evidenciar nos textos analisados que o PPP é um documento que norteia as atividades intra-escolares no âmbito da escola, no entanto, ao valorizar excessivamente que os responsáveis pela sua elaboração e execução são os sujeitos que fazem parte da escola, pode-se reafirmar o que está posto sobre a modernização e a responsabilidade da comunidade local na elaboração do documento.

Não se pode negar que, está presente em boa parte dos textos a valorização da formação do indivíduo, presente nas proposições liberais expressas, por exemplo, no relatório Jacques Delors que, segundo Barbosa (2000), consideram o investimento em educação essencial para inserir os indivíduos na competição global, sendo a educação a solução para superação

dos problemas sociais, atribuindo à ineficiência do sistema educativo o agravamento das tensões sociais.

Essa ênfase reside no sentido que as escolas têm um papel técnico e ideológico, pois precisam desenvolver as competências e habilidades básicas do indivíduo. O entendimento que a escola tem um papel técnico configura-se principalmente com a reforma da gestão escolar na década de 1990, na qual o discurso pautava-se na lógica de importar as técnicas gerenciais das empresas privadas para a escola. Quanto ao papel ideológico da escola, segundo os princípios do neoliberalismo e da pós-modernidade, a escola precisa formar o trabalhador para o mercado de trabalho, respeitando as suas diferenças e particularidades.

Os autores estudados, particularmente Veiga, apresentam o PPP como uma possibilidade de romper a rotina e a burocracia, permitindo relações horizontais no interior da escola. A autora critica a burocracia e mudanças no interior da escola, no entanto, não apresenta propostas de mudança na definição da relação de poder. As discussões configuram-se somente no contexto escolar, não apresentando propostas para a reconfiguração do poder no âmbito das políticas educacionais. Não estamos afirmando que as proposições da autora configuram-se no campo da pós-modernidade, mas chamamos atenção para o fato de que a negação da burocracia, embora necessária, faz parte também do movimento de reforma do Estado implementada nos anos 1990, quando se valoriza a flexibilidade, a eficiência, a produtividade, ou seja, um novo caráter de educação reorganizada a partir das propostas do gerencialismo empresarial.

Nessa direção, Veiga (2003, p. 279) afirma que o PPP permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com os objetivos comuns e que sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas. A partir da afirmação da autora, podemos dizer que ela faz críticas à burocracia que envolve o contexto da escola e a ideia de que há uma ineficiência da escola. A questão da ineficiência é apresentada no bojo da reforma do Estado que propõe que a gestão escolar seja reformada, considerando-a ineficiente, sendo necessário importar técnicas do gerencialismo como a separação por setores das atividades desenvolvidas

para “modernizar” o sistema escolar, com objetivo de melhorar a qualidade e a eficiência do sistema educacional.

É mister destacar que, dentre os autores estudados, há a afirmação de que o PPP caracteriza-se como uma ação consciente e organizada. No entanto, essa afirmação está vinculada ao interior da escola, não são apresentados elementos relacionados às políticas educacionais. Essa pode aproximar-se do discurso pós-moderno apresentado por Masson (2009) em que a ideia de sociedade é substituída pela lógica do mercado, na qual as organizações tornam-se flexíveis para adaptar-se às exigências do mercado, em que a escola deve se tornar a base da mudança e tornar-se uma organização única baseada segundo seus próprios recursos e horizontes.

Outro elemento apontado, por alguns autores, é que a construção coletiva do PPP é importante na medida em que pode superar a fragmentação do trabalho no interior da escola. Contudo, não são apresentados elementos que efetivamente mudaria essa fragmentação no interior da escola.

O PPP também é relacionado como um processo de ação-reflexão em que é preciso exigir esforços conjuntos e a vontade política do coletivo escolar. Isto de fato é verdade, mas ao reduzir-se a unidade escolar, pode afirmar o modelo proposto após a redefinição do papel do Estado e, principalmente na reforma da educação básica, que reforça a importância das ações coletivas para garantir uma educação de qualidade e uma gestão eficiente.

Na análise dos autores a participação da direção, professores, pais, alunos e demais funcionários na construção do PPP é essencial, pois permite adotar determinadas práticas e refletir sobre elas individual e coletivamente. A família é apontada como um segmento indispensável no processo de elaboração do PPP, de modo que essa participação possibilite a reflexão, sugestões, indicação de novos caminhos e uma gestão democrática. Essa compreensão da participação dos sujeitos que integram a escola na elaboração da proposta política e pedagógica que lhes cabe é sem dúvida um avanço e pode melhorar significativamente a qualidade do trabalho pedagógico, mas se tomada como principal condição, para essa qualidade, deslocada dos determinantes econômicos, políticos, sociais e históricos que se estabelecem sobre ela, pode incorporar elementos do pensamento liberal que tem como princípios fundantes o individualismo, igualdade, participação e democracia.

Ainda identificamos que são valorizadas as diferenças culturais, a identidade grupal e a valorização da família, como segmento indispensável para a elaboração do PPP. Conforme tratamos no primeiro capítulo, esses elementos podem corresponder as demandas do anos de 1990 em que os apelos são realizados pelos governos que, cada vez mais, solicitam a realização de ações conjuntas por parte dos grupos sociais como famílias, organizações não governamentais, empresas e as instituições de caráter pedagógico como escolas, principalmente. O apelo à busca de parcerias também é característico a partir da reforma do Estado, na qual o papel deste é redefinido e são firmadas parcerias com empresas, sociedade civil, organizações não-governamentais, que são convocadas a contribuir com objetivo de promover a eficiência para promoção da igualdade de oportunidade, reforçando quão é importante a responsabilidade de todos para o bem comum das pessoas.

No decorrer das leituras identificamos que os autores estudados chamam atenção para o fato de que o PPP precisa ser concebido com base nas diferenças entre seus autores, sejam professores, equipe-administrativa, pais, representantes da comunidade local e alunos, considerando o documento como fruto de reflexão e investigação por parte destes segmentos. Outro ponto identificado é que a maioria dos autores estudados entende que a construção coletiva do PPP permite que a escola aproveite melhor as potencialidades de seus integrantes para a resolução dos problemas que surgem no âmbito da escola. Essa perspectiva, pode ser utilizada para reforçar os pressupostos do liberalismo e da pós-modernidade que defendem o respeito à liberdade de escolha e o favorecimento das identidades grupais, ou seja, é necessário moldar a educação na perspectiva dos indivíduos.

Assim, nas discussões dos autores a ênfase apresentada é de que a elaboração do PPP exige esforço coletivo e comprometimento, requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e um projeto coletivo para atender as necessidades particulares da escola. O que nos parece que está posto aqui é que se a comunidade escolar é responsável para conceber o PPP conforme suas particularidades, também torna-se responsável pelas ações, sucesso ou

fracasso, uma ideologia que voga nos últimos anos, principalmente pós reforma do Estado.

A redefinição do Estado tem como um dos seus aspectos a ampliação das parcerias para atender as demandas sociais e a redefinição das relações entre o público e o privado. Logo, o esforço coletivo pode ser redirecionado para que as organizações não governamentais, empresas e comunidade em geral, sejam convocadas para contribuir com a educação, por exemplo, para garantir a eficiência e a promoção da igualdade. Outro elemento que cabe destacar é a questão da descentralização que cada vez mais tem se acentuado e se constituído em estratégias privatizantes propostas pelos neoliberais e como uma das estratégias apresentadas pelo Banco Mundial que privilegia uma visão economicista vinculada a produtividade.

Como já mencionamos anteriormente a implementação da reforma do Estado e das políticas neoliberais no bojo de suas proposições redefiniram o papel da educação, principalmente na educação básica e na gestão escolar. O argumento utilizado para justificar a necessidade da reforma era de que a educação mostrava-se ineficiente frente às novas exigências da sociedade globalizada e o Estado estaria em crise. Para resolver a ineficiência que se configurara na educação, a proposta foi de que era necessário uma readequação a partir da implementação de mudanças para o sistema escolar para adequá-lo à formação ideal do cidadão, contemplando aprendizagens básicas que permitam atender o moderno sistema produtivo que configurou-se após o modelo fordista de produção.

Consideramos importante destacar o que assevera Veiga (1998, p.11) sobre o PPP. Para a autora, o documento deve,

- a) ser um processo participativo de decisões; b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Essas características apresentadas pela autora estão pautadas na ideia de que é preciso garantir a autonomia e a gestão democrática, valorizar as competências dos agentes escolares, elaborar um projeto comum ao coletivo, superar os problemas existentes e manter o compromisso da escola na formação dos cidadãos. A escola passa a ser responsabilizada pelos resultados na lógica gerencial a partir do novo modelo de gestão pública.

No discurso dos autores, principalmente Bussmann (1995) encontramos elementos que afirmam que o PPP delineia de forma coletiva a competência principal esperada pelo educador e de sua atuação na escola e consolida a escola como lugar central de educação básica. A afirmação do autor nos permite identificar o discurso proposto na reforma da educação que privilegia a educação básica, evidenciando-a como essencial para assegurar os conteúdos mínimos que são necessários para o desenvolvimento de competências e habilidades básicas para a vida contemporânea.

Nessa direção, em linhas gerais os autores afirmam que o projeto político-pedagógico representa a identidade da escola, sua intencionalidade, o compromisso com a educação e o processo no âmbito social. E que se constitui como um documento que tem especificidades, trajetórias particulares, ações e, ainda, devem ser pensados e sistematizados considerando a imersão na diversidade. Entendemos que, a valorização desses elementos reforçam a ideologia da pós-modernidade que estabelece o princípio da fragmentação, a celebração da diversidade, flexibilização, organização dos indivíduos a partir de ideias particulares, com a proposta de atender aos anseios da clientela.

A preocupação apresentada, por boa parte dos autores referentes à elaboração do Projeto Político-Pedagógico, indica que o documento deve pautar-se na reorientação curricular, nas relações pedagógicas, nos elementos éticos subjetivos e culturais, sendo que os sujeitos devem se organizar e interagir construindo explicações para os fatos da realidade, sempre considerando as características de uma determinada cultura, ou seja, com isso abre-se mão da cultura universal, do saber sistematizado e do conhecimento científico construído e acumulado historicamente.

Não faltam afirmações como a de Santiago (2007) ao destacar que o PPP, ao ser construído na dinâmica escolar, deve considerar os princípios de participação solidária, sendo entendido como um compromisso humano e

social, além de um elemento importante para que os objetivos propostos pela sociedade e pelas classes sociais menos favorecidas sejam alcançados. Proposições como essa, atribuem ao PPP e aos membros da escola o poder de mudança, como um elemento indispensável para alcançar os objetivos das classes menos favorecidas, ainda reforça a participação solidária e o compromisso a ser assumido por todos.

A organização do PPP é entendida como uma construção coletiva que está pautada em concepções claras que conduzem mudanças intra-escolares, a partir de um projeto histórico que é assumido pelo grupo. E que cabe ao grupo propor, discutir, decidir e colocar em ação o PPP da sua escola.

Santiago (1995) ainda ressalta que, para as mudanças exigidas pelo sistema atual acontecerem institucionalmente, é preciso que o PPP seja assumido pela comunidade e esteja pautado em dois eixos básicos: intencionalidade política e o paradigma epistêmico conceitual. Na perspectiva da autora, a intencionalidade política é responsável pela articulação entre a ação educativa e o projeto histórico, que permitem a definição dos fins e objetivos para a educação. Quanto ao paradigma epistêmico-conceitual, este relaciona-se com a concepção de conhecimento e a teoria de aprendizagem que direcionarão as práticas pedagógicas da escola e articularão a relação teoria e prática. Essa afirmação nos chama atenção, pois embora a autora indique a existência de classes sociais menos favorecidas, logo pressupõe que há uma classe mais favorecida, parece não considerar que há interesses antagônicos no âmbito dessas classes sociais diferentes, ao afirmar que as mudanças exigidas pelo sistema atual podem ser atingidas na medida em que o PPP seja assumido pela comunidade. Aqui cabe considerar que também não significa que devemos construir um PPP apenas na perspectiva dos menos favorecidos, fazendo uma inversão, desconsiderando as relações sociais como um todo. Nessa direção, Martins (1998, p.59) aponta que:

A busca histórica da contribuição da escola na transformação da sociedade a serviço das classes populares resulta na construção coletiva de um projeto pedagógico ligado à educação popular e à produção de conhecimento sobre ela, nos movimentos, nas organizações e lutas sociais.

Outro argumento utilizado pela maioria dos autores estudados é o de que o PPP precisa organizar-se para atender as novas exigências impostas pelo sistema e, que para essa exigência é necessário fazer mudanças curriculares, metodológicas e administrativas no interior da escola. Em outras palavras, as mudanças devem privilegiar/particularizar as necessidades locais, regionais para que a escola possa atender aos novos requisitos de formação dos profissionais e ao mercado de trabalho.

Ainda, os autores apontam que, a construção do PPP é a garantia da gestão democrática, limitando-a a escola. Contudo, qual é o conceito de democracia defendido pelos autores? Se os autores consideram gestão democrática, a elaboração do PPP, cabe destacar o que discutimos no primeiro capítulo que a democracia na sociedade capitalista se ofusca e se limita somente ao voto nas urnas, além de se constituir principalmente a partir da expressão do pensamento liberal que apresenta como um dos seus princípios à democracia. Pois, conforme exposto na LDB, a gestão democrática é entendida como a participação na elaboração do PPP e da comunidade escolar nos conselhos escolares. O interesse em destacar a importância da gestão democrática fica limitada a elaboração do PPP e da participação da comunidade escolar nas decisões a serem tomadas no âmbito escolar.

Esse modelo de gestão está baseado na perspectiva proposta pela reforma do Estado e se caracteriza como um processo de descentralização, pois transfere as decisões estatais para o âmbito da escola, afirmando a existência de uma gestão democrática e que cabe aos sujeitos as decisões para a garantia da qualidade do ensino e de uma gestão eficiente.

Sob a perspectiva de Cavagnari (1998) é de suma importância que a escola tenha uma coordenação e uma liderança segura competente e criativa, capaz de incentivar a participação e unificar as ações dos professores, favorecendo o crescimento do grupo e da escola. Em interpretações como essa pode estar presente a ideia posta a partir da reforma do Estado e da reforma da gestão escolar que coloca como desafio a capacitação dos estabelecimentos e unidades escolares, o fortalecimento do poder gerencial e uma administração escolar baseada na administração das empresas privadas para garantir a eficácia e eficiência dos sistemas escolares.

No decorrer do estudo percebemos que os autores são unânimes ao considerar o PPP, como um elemento articulador dos trabalhos no âmbito da escola, considerando-o como muito importante para a organização do trabalho para obtenção dos resultados almejados. Mas o que nos chamou atenção foi a afirmação de Martins (1998) que apresenta o PPP como um documento que deve harmonizar as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, valorizar a realidade escolar e, ainda, ser um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esses elementos apresentados pelo autor estariam pautados nas discussões postas no Relatório Jacques Delors que aponta para a valorização da cultura, da realidade social, e de responsabilidade dos indivíduos. Na nova interpretação, esses princípios se sustentam na perspectiva posta pela pós-modernidade com vistas à reconstrução do homem para atender às exigências do mundo contemporâneo, que corresponde a formação do indivíduo capaz de aprender a aprender e conviver com as individualidades.

Os autores estudados, ainda, reafirmam que a elaboração do projeto político-pedagógico deve considerar o meio local, propor mudanças no contexto escolar, partir da singularidade da instituição, assegurar a participação de todos, potencializar a criatividade e a produção do grupo além da identidade dos sujeitos. Ressaltamos que está presente nestes apontamentos a ideia de que a escola precisa considerar as particularidades locais, ou seja, deixar de pensar as relações sociais para pensar as relações locais primando pela singularidade da instituição. O discurso de que a escola deve ter seu diferencial é afirmado a partir dos anos de 1990, quando em nome da democratização, descentralização e autonomia das instituições é sugerida a flexibilização das estruturas de ensino, além da flexibilização dos currículos e dos PPPs das escolas para adaptar-se às exigências do mundo pós-industrial.

Durante a análise dos textos estudados identificamos o exposto por Sousa (1998) que afirma que a construção do PPP deve estar comprometida com a melhoria da qualidade do ensino e que no processo de construção do documento devem ser discutidas as fraquezas e forças da escola para o redimensionamento e revitalização da prática pedagógica.

Partindo dos estudos realizados por Monfredini e Russo (2003) em instituições escolares, os mesmos constataram que o PPP é compreendido

como elemento técnico neutro. Identificamos que esses autores afirmam que o PPP se constitui uma prática social e que representa historicamente o que é produzido nas escolas e as escolhas alternativas dos sujeitos pertencentes a essa. Na análise dos autores “Atribui-se à própria unidade escolar, aos profissionais que nela atuam, aos alunos e à comunidade a qual a escola faz parte, via implementação do projeto pedagógico, o poder e a responsabilidade pela mudança” (MONFREDINI & RUSSO, 2003, p.11), ou seja, o PPP é um processo que se constitui no âmbito da escola. Partindo dessas considerações, é possível identificar os sujeitos analisados pelos autores remetem à escola a responsabilidade pelas suas escolhas e pela mudança, reforçando as propostas da reforma da educação básica e da gestão escolar ao afirmarem que as unidades escolares estão em melhores condições para escolher os insumos que garantam a eficiência dos sistemas escolares, na medida em que:

[...], a escola, decidindo a partir de suas condições locais, iria adquirir/escolher apenas os insumos de que necessita, evitando desperdício de recursos, e implementando estratégias adequadas que, atentando para as condições e demandas locais, podem efetivamente melhorar a produtividade das escolas. E, desta forma, estaria envolvendo e responsabilizando os indivíduos pelos resultados produzidos pela escola (ZANARDINI, 2006, p. 111).

O que nos parece é que os autores tomam os fenômenos na sua particularidade, sem fazer relação com as questões sociais mais amplas. Na exposição, da maioria dos autores, está expresso que nas ações realizadas no interior da escola, via PPP, é preciso ter o comprometimento dos autores e atores que estão na escola, e que a função desse documento é auxiliar no enfrentamento dos desafios cotidianos da escola. Fica evidente, nas discussões, que as relações estabelecidas nos espaços escolares devem estar pautadas na convivência ética, considerando os princípios de solidariedade, favorecimento do diálogo entre professores, alunos, funcionários, pais, direção e comunidade. Conforme já mencionamos anteriormente esses aspectos são destacados também no Relatório Jacques Delors que apresenta-os como indispensáveis para nortear a educação dos países em desenvolvimento e reafirma a importância dos quatro pilares aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos, que sustentam-se na

perspectiva de reconstrução de novas instituições necessárias para na sociedade contemporânea.

No que se refere as dificuldades e limites relacionadas ao Projeto Político Pedagógico, identificamos que na abordagem dos autores há uma melhor compreensão da relação PPP e sociedade, ultrapassando a análise feita no início desse capítulo quanto tratam da concepção de PPP. Nessa direção destacamos as proposições apontadas por Veiga (2001). A autora considera que as dificuldades encontradas para elaborar o PPP estão relacionadas às palavras eficiência e custo. Analisa que essas palavras acabam direcionando as discussões dos fins para os meios, propiciando a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses empresariais, do capital e o desvinculamento dos seus determinantes sociopolíticos, desconsiderando os conhecimentos construídos anteriormente e à formação do cidadão capaz de refletir e compreender a realidade social, econômica e política. Sendo assim, trata-se de um projeto político-pedagógico que se insere no contexto de reestruturação do capitalismo (VEIGA, 2001).

Corroborando com a preocupação de Veiga, podemos afirmar a partir das discussões realizadas nesse estudo que as palavras eficiência e custo são oriundas das mudanças ocorridas principalmente da reforma do Estado e das orientações dos organismos multilaterais. A reforma estatal de 1990 estabelece uma redefinição do papel do Estado de modo a atender as novas demandas e exigências mercadológicas. A proposta reformista, baseada em substituir a administração burocrática pela administração gerencial, influenciou a escola que foi considerada ineficiente e incapaz de atender às novas exigências do mercado globalizado e que, conseqüentemente a reforma seria uma possibilidade de reorganização e garantia de eficiência do sistema escolar.

Veiga (2001) também menciona que o processo de elaboração do PPP baseado nas palavras de eficiência e custo também faz com que a escola assuma encargos burocrático-administrativos, podendo ter prejuízos no que se refere as atividades-fins de cunho político-pedagógico. Cabe destacar que, segundo a autora, a escola tem disponibilizado seu tempo para o preenchimento de documentos, formulários e planos estratégicos, enfatizando as questões de eficiência e eficácia do sistema. Nesse sentido, a escola é vista a partir de uma visão reducionista, na qual se passa a valorizar apenas “[...] o

burocrático, o cartorial, o bancário, sem nenhuma reflexão mais substantiva a respeito do ideal de sociedade e de homem que se pretende formar” (VEIGA, 2001, p.51).

Ao expressar-se dessa forma, a autora apresenta preocupações com a reforma da gestão escolar implementada na década de 1990, que teve por base uma administração escolar pautada na administração das empresas privadas para atingir a eficácia do sistema escolar para atingir um nível de produtividade.

Nos apontamentos de alguns autores, particularmente Veiga (2001), destaca-se o fato de que no processo de organização há um plano de desenvolvimento na escola que a segmenta e fragmenta, pois os professores trabalham isoladamente, dicotomizando as relações teoria-prática, ensino-aprendizagem, professor-aluno, de modo que ocorra uma separação dos pensadores dos concretizadores, fortalecendo o individualismo e o isolamento. Tais apontamentos revelam que a maior parte dos autores compreende as mudanças ocorridas com a reforma da educação básica e da gestão escolar, em que a escola imbuída de uma administração baseada no modelo empresarial, faz com que muitas atividades desenvolvidas na escola tornem-se fragmentadas, ou seja, apesar do caráter democrático, os trabalhos são desenvolvidos pelas partes que compõe os segmentos da escola, como por exemplo as funções do diretor restringem-se as questões burocráticas, ao professor cabe o desenvolvimento das atividades pedagógicas, contudo, não há um conhecimento do processo, há uma separação entre o pensar e o agir, a participação dos professores, funcionários e alunos principalmente no processo de elaboração do PPP “[...] restringe-se ao gerenciamento de rotina, sob muito controle e muita pressão” (VEIGA, 2001 p.48).

Outra preocupação apontada por Veiga (2001) é a de que o projeto da escola orienta-se por planos de curta duração, que muitas vezes são padronizados e vem de cima para baixo, como uma forma de controle e vigilância. Partindo das considerações da autora, cabe destacar que esses elementos são característicos da redefinição do papel do Estado, a partir da reforma estatal, em que ele deixa de ser o responsável pelo desenvolvimento econômico e social e passa a ter a função de promotor e regulador.

De Rossi (2003) corrobora com os apontamentos de Veiga (2001) ao discutir que quando as políticas públicas têm sua base na lógica do planejamento estratégico empresarial, o PPP torna-se um instrumento de controle e influencia nas decisões a serem tomadas na escola. Dessa forma, a organização do processo de trabalho baseado na gerência,

[...] dificulta ou até mesmo impossibilita a compreensão do processo de trabalho, inibindo a capacidade de estabelecer relações, de analisar a própria prática, de elaborar sínteses, produzindo conseqüentemente um conhecimento distante da realidade, preparando indivíduos com dificuldades para a leitura contextualizada no mundo que os rodeia (VEIGA, 2001, p. 53).

O modelo baseado na gerência incide diretamente no trabalho a ser desenvolvido no contexto escolar, pois, requer uma adequação da educação ao novo cenário cultural e econômico.

O discurso expresso é de que através do planejamento estratégico empresarial, a escola tem maior autonomia para elaborar seu projeto, e que essa forma de planejamento é necessária para garantir mudanças institucionais e a eficiência do sistema. Concordamos com Veiga (2001) que um PPP elaborado nessa ótica, torna-se um instrumento de controle, baseado em mecanismos gerenciais.

Zanardini (2006, p.16) chama atenção para o fato de que para dar conta da reprodução da lógica do capital é preciso que a escola se preocupe com o controle ideológico do trabalho, sendo que:

Essa tarefa será desempenhada não apenas através da difusão/socialização de hábitos e atitudes, mas a partir da adoção dos mecanismos/estratégias empregados pela administração/gestão que se desenvolve, não apenas nas empresas capitalistas, mas em um conjunto de organizações/instituições sociais. A escola reproduz a lógica do capital no espaço da difusão do conhecimento, mas também no da organização do trabalho que é por ela realizado.

Para Silva (2003) as discussões em torno do PPP estão hibernadas e as escolas participam de diferentes projetos, muitas vezes sem conhecê-los, arquivando seus PPPs. A instituição de programas e projetos tem em vista a ampliação dos mecanismos de descentralização e autonomia, materializados

principalmente na reforma da educação básica através da implementação de “[...] Referenciais, Parâmetros e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e através de diversos Programas e Projetos articulados a esses Referenciais, Parâmetros e Diretrizes [...]”⁴⁷ (ZANARDINI, 2006, p.96).

Aqui como é possível verificar esse autor apresenta alguns elementos que tem dificultado a elaboração e a execução do Projeto Político-Pedagógico, dentre os elementos consideramos a questão da escola como lugar de formação do cidadão capaz de adequar-se ao modelo de sociedade contemporânea, com a aprendizagem baseada no ensino padronizado, na ênfase no conteúdo, na observação, repetição e memorização. Em outras palavras o papel da escola no contexto de configuração do capitalismo tem exigido a formação do trabalhador pautada em novas bases, cuja demanda implica na reestruturação da educação.

Dentre os autores estudados, Resende (1995) discute algumas questões relacionadas a escola democrática. A autora diz haver duas fontes de dificuldades, por um lado são exigidas mudanças nos métodos, na forma de organização, nas técnicas de ensino e gestão e por outro lado a escola precisa administrar suas deficiências e incapacidades. Ainda nesse sentido, a autora demonstra a preocupação de que a partir da década de 1980, o Brasil tem sofrido influência do movimento internacional que tem redefinido as bases de exploração dos trabalhadores, por meio de uma nova organização do trabalho, colocando a necessidade de repensar a organização do Estado e da própria escola.

Corroborando com essa autora, Martins (1998, p. 51), também indica que a política educacional

[...] é um exemplo de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidade e neutralidade, quando elas estão ligadas ao movimento de uma economia regulada pelo lucro. O Estado surge de uma relação entre iguais, como se emanasse da vontade e dos interesses

⁴⁷ Dentre os programas implementados está o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério – FUNDEF, o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa da Merenda Escolar, o Projeto Escola Jovem, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e o Exame Nacional do Ensino Médio– ENEM (ZANARDINI, 2006).

individuais e não de classe, como poder materializado no direito e nas instituições, constituído por todos os sujeitos sociais indistintamente. Apresentando-se como elemento neutro, benfeitor/protetor das classes sociais, passa a ser a garantia do trabalhador assalariado e não apenas da burguesia.

Com a implementação das propostas de construção do PPP na década de 1990, não faltam discursos baseados em princípios democráticos, enfatizando a participação, a descentralização e a autonomia, propostas implementadas pelo neoliberalismo e pela reforma da gestão escolar. No discurso de que a participação e a autonomia imprimem um caráter democrático, há um apelo em torno dos princípios de liberdade e igualdade propostos pelo neoliberalismo.

Martins (1998) assevera que aparentemente o governo tem dado mais liberdade à escola no momento de elaboração do PPP. No entanto, os projetos tem sido aprovados por Secretarias de Educação, Núcleos de Ensino que emitem o parecer favorável ou contrário. Esses aspectos estão colados com a reforma do Estado, na qual o mesmo fortalece-se na função de promotor e regulador.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção com a realização deste estudo foi analisar o referencial teórico produzido após o período de 1990 a respeito do projeto político-pedagógico, com intuito de identificar a concepção de PPP que expressam os pesquisadores que estudam esta temática, as dificuldades que apontam no processo de produção do projeto e as reflexões a respeito dos limites de sua elaboração frente às políticas educacionais implementadas na década de 1990.

No percurso do estudo procuramos identificar a concepção, os limites e as dificuldades apontadas por alguns pesquisadores que estudam e discutem o PPP, com o propósito de identificar se há na produção analisada, elementos que se aproximam dos pressupostos do neoliberalismo, da reforma do Estado, da educação básica e da pós-modernidade que caracterizam a política educacional implementada na década em tela, ou seja, uma política que responsabiliza a escola pela elaboração e implementação do seu projeto político-pedagógico, evidenciando a importância de uma gestão eficiente para o bom funcionamento das instituições escolares.

Partimos da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 que definem a gestão democrática como norteadora do trabalho na escola e do pressuposto de que os anos 1990 são marcados pela retomada dos princípios do neoliberalismo, que desembocam na Reforma do Estado brasileiro e na Reforma da Educação, permeadas pela ideologia da pós-modernidade. O que estamos concluindo a partir da pesquisa realizada é que há na produção teórica a respeito do PPP a incorporação de alguns elementos que também estão presentes no conjunto de elementos que caracterizam o contexto político e ideológico da década de 1990.

Durante a realização da pesquisa, ao discutirmos os elementos do processo de democratização da sociedade brasileira, a partir da qual são enfatizadas as discussões em torno do PPP percebemos que o mesmo foi marcado por conflitos e convergências que não superaram o caráter centralizador do Estado e que a democratização não garantiu direitos sociais, mas, foi marcada por desestabilização econômica, greves, movimentos e manifestações populares em prol da conquista da democracia. Apesar dos

fatores que marcaram esse período, em 1987 foi instalada a Assembléia Constituinte e em 1988 foi promulgada a Constituição. No entanto, no que se refere à elaboração da Constituição, foi permeada por contrapontos políticos e pela organização de subcomissões, composta aos pedaços, como nos chama atenção Fernandes (1989), de maneira fragmentada, atendeu interesses políticos, do capitalismo e do setor privado, e enfraqueceu o dever do Estado no que se refere a educação.

Ao adentrarmos na reforma do Estado implementada na década de 1990, observamos uma revisão das funções do Estado e da função da escola, através da reforma da educação básica e da gestão escolar, que enfocaram estratégias de descentralização e de gestão democrática.

A partir da exposição realizada no segundo capítulo foi possível identificar os pressupostos que se destacam na produção dos autores. Podemos observar que no que se refere a concepção de PPP, que os autores o tratam mais como um documento do que como expressão do trabalho realizado na escola e tomam o projeto como referente à dinâmica escolar, sem expressar muito a sua relação com a dinâmica social. Contudo, essa relação é considerada pelos autores quando tratam dos limites e dificuldades de elaboração do projeto.

Em linhas gerais os autores estudados apresentam o PPP como um documento que deve ser construído pelos membros da escola, nortear as práticas cotidianas, considerar a história da comunidade escolar, assegurar as vivências democráticas, mediar os conflitos e as relações no âmbito da escola. O PPP é considerado como um elemento que assegura a gestão democrática, pois envolve experiência, intenções, ações e reflexão da comunidade escolar em torno dos problemas da escola.

Observamos que as discussões dos autores sobre o PPP, como um documento que precisa ser elaborado pelos membros da escola, estão pautadas no contexto intra-escolar exclusivamente, sem mencionar elementos relacionados as políticas educacionais. Mesmo quando tratam da função social da escola e de sua relação com o contexto em que está inserida, boa parte dos autores aborda o PPP como um projeto da escola o que nos pareceu descolado do contexto político e ideológico. Não faltam afirmações que o documento é emancipador, mas emancipador do quê?

No entanto, ao tratarem das dificuldades e limites de elaboração do Projeto Político Pedagógico, os autores não deixam de apresentar elementos referentes a organização do sistema escolar no âmbito da política educacional, para além do documento, extrapolando o contexto intra-escolar. Os autores mencionam ao tratar dos limites e dificuldades: os organismos internacionais, a rearticulação do capital, as demandas do processo de gestão e controle do trabalho, o papel do Estado numa sociedade de classes, a política educacional, a falta de condições para implementação do projeto.

Os autores analisados contrapõem-se a rotinização, a fragmentação, a dependência presentes no contexto escolar e apontam o Projeto Político Pedagógico como possibilidade de superação destas condições, mas nos questionamos, o que garante isso? Ou seja, em que medida diante da dinâmica em que está colocada a escola e o seu projeto, essa fragmentação pode ser superada pela elaboração coletiva de um documento? Os autores afirmam que a elaboração do PPP pode superar o projeto hegemônico de sociedade, cabe questionar como o PPP pode fazer isso?

No processo de análise dos textos, identificamos elementos que, se exacerbados, podem aproximar-se dos pressupostos neoliberais e da pós-modernidade.

Dentre os textos estudados, uma parte apresenta o PPP permeado por elementos como: imersão na diversidade, elementos étnico-normativos, subjetivos e culturais, preocupação com a singularidade da escola, comprometimento dos sujeitos que fazem parte da escola, o sentimento de pertença, a valorização da construção do documento a partir da ótica dos próprios sujeitos, relação de racionalidade, uma nova consciência ética, considerado a trajetória da comunidade onde a escola está geograficamente situada.

Não estamos afirmando que as proposições dos autores estudados configuram-se no campo da pós-modernidade, mas que a exacerbação desses elementos pode reforçar/contribuir com a ideologia neoliberal e pós-moderna. Ou seja, durante a realização da pesquisa, contatamos que ao mesmo tempo em que a produção dos autores considera a construção do PPP como possibilidade de mudanças, da constituição de uma gestão democrática a partir das relações coletivas estabelecidas no âmbito da escola, os elementos e

concepções apresentadas nos textos podem expressar ou reforçar a ideologia da pós-modernidade.

Identificamos que em parte dos autores estudados, estão presentes elementos que compõem a reforma da educação básica, como, por exemplo, os que constam do Relatório Jacques Delors, e que dizem respeito principalmente ao desenvolvimento de competências específicas, habilidades básicas, cognitivas, valores comuns, responsabilidade, respeito às diferenças, convívio social, consciência cívica, consenso, justiça social, tolerância, ética, cultura de paz, fortalecimento da diversidade, competitividade, criatividade, valores comuns, enfatizando a importância dos quatro pilares: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos, elementos que configuram também o pensamento pós-moderno.

Ao mesmo tempo em que os autores expressam a ideia de que a elaboração coletiva do PPP pode atender as necessidades e anseios da escola, também podem reforçar o argumento da igualdade de oportunidades, da individualidade, evidenciados na perspectiva neoliberal e pós-moderna, responsabilizando as escolas pela elaboração e implementação de seu projeto.

Entretanto, paradoxalmente, muitos textos, ao proporem reflexões sobre os limites e dificuldades em torno da elaboração do PPP, apresentam uma perspectiva que pode contribuir para desvelar seus limites perante um projeto social, político e econômico.

Nesse sentido, consideramos que o PPP e a gestão democrática embora possam apresentar avanços, podem contribuir com a implementação de uma dada hegemonia posta pelo neoliberalismo, pela globalização, ao propor aspectos que caracterizam um projeto que atenda às exigências requeridas ao sistema escolar neste contexto. Logo, a produção teórica poderia contribuir com a implementação da política educacional e, deste modo, com a administração gerencial valorizada pela reforma do Estado, na medida em que toma o projeto como possibilidade de escapar à burocracia, a rigidez e a centralização.

Concluimos, nos limites de realização deste trabalho, que o entendimento de que a escola constitui-se como lócus de elaboração do PPP não pode perder de vista que este encontra-se articulado a uma sociedade de classes, sob o risco de ao se valorizar o PPP, resguardar o papel da

democracia no capitalismo e, deste modo, contribuir com um dado projeto social hegemônico. Afirmamos, por fim, que a produção teórica não é neutra, pois os próprios sujeitos, pesquisadores são produtos/produtores de um embate social que caracteriza a sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, a partir da análise realizada podemos afirmar que a universidade lócus da formação do professor precisa pensar uma formação que possibilite aos acadêmicos refletirem sobre as ideologias e proposições que permeiam o contexto econômico, político e social, principalmente no que diz respeito a elaboração e implementação do documento. É preciso pensar um PPP consistente com bases teóricas sólidas com vista a superação da fragmentação existente no lócus escolar visando a valorização do conhecimento historicamente acumulado e construído.

6. REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A construção do Projeto Político-Pedagógico e a formação permanente dos professores: Possibilidades e desafios. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ABRANCHES, Monica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

ARAUJO, José Carlos Souza; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O Projeto Político-Pedagógico: Um guia para a formação humana. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF: MEC, 1995.

_____. **Lei nº 9394/96** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e Reforma Educacional**: Os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, [s.n.], 2000.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado nos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Lua Nova: Revista de cultura e política, nº 45, p. 49-96, 1998.

_____; NAKANO, Yoshiaki. **Inflação inercial e choque heterodoxo no Brasil**. Disponível em: www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=2387. Acesso em: 26 de junho de 2011.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995, p. 11-35. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CARVALHO, Elma Júlia de.; PICOLI, Elaine Sinhorini Arneiro. Gestão democrática e a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. In: CARVALHO, E. J. G de. et al. (Org.) **Gestão Escolar**. Maringá, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

_____. **Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de agosto de 2011.

_____. **Autonomia da gestão escolar:** democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda. Tese de Doutorado Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

_____. **Autonomia da gestão escolar:** uma relação entre a política de democratização e de privatização da educação. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.11, n.3, p.265-274, 2008.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos, In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação.** História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC : UnC, 2001.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Estado do Conhecimento em Administração da Educação:** Uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p.1045-1064, out./dez, 2004.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto Político-Pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola:** Espaço do Projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz. **Liberalismo e Educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Cortez, Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. **Projetos Político-Pedagógicos emancipadores:** histórias ao contrário. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 319-337, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de novembro de 2010.

DINIZ, Eli. **Globalização, reforma do Estado e teoria democrática contemporânea**. In: São Paulo em Perspectiva. São Paulo: Vol. 15, n. 4, Oct/Dec. 2001, p.13-22.

DOURADO, L. F. **Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de janeiro de 2011.

ESTRADA, Adrian Alvarez. A. **Escola e Organização Burocrática**. 1. Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia. 11, 12 e 13 de novembro de 2008. UNIOESTE – Cascavel/PR.

FAGUNDES, Maurício César Vitória. A implementação do Projeto Político-Pedagógico na escola fundamental. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A Constituição Inacabada: vias históricas e significado político**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

FERNANDES, Margarida Ramires. **Mudanças e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares**. Porto Portugal, 2000.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXIII, vol. 23, n. 79 Agosto/2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 de agosto de 2011.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Desenvolvimento, Globalização e Políticas Sociais: Um exame das determinações contextuais dos projetos de Reforma da educação e da saúde brasileiras da última década**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

FIORI, José Luis. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo. (Org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo. (Org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. E. (orgs.). **Autonomia da Educação: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GENNARI, Emílio. **Neoliberalismo e Estado**: do mito para a realidade. Caderno de Formação.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública, a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HOTZ, Celso. **Estado e Política Educacional no Brasil (1979 a 1989)**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2008. (Dissertação de Mestrado).

KINZO, Maria D. Alva G. **A democratização brasileira um balanço do processo político desde a transição** In: **São Paulo em Perspectiva**. vol. 15, n. 4, São Paulo, out./dez. 2001.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, Democracia e Educação. FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza; DEITOS, Roberto Antonio. (Org.). **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

_____. Políticas Educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, Antonio Bosco de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARQUES, Luciana Rosa. **O Projeto Político Pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 577-597, agosto 2003, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o Projeto Político-Pedagógico como elemento articulador. In: RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola**: Espaço do Projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MONFREDINI, Ivanise. **O projeto pedagógico em escolas municipais:** análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. *Educ. Pesquisa*. [online]. 2002, vol.28, n.2, pp. 41-56. , jul./dez. ISSN 1517-9702.

_____. RUSSO, Miguel Henrique. **O projeto político-pedagógico e a gestão em escolas municipais paulistanas.** 2003; Comunicação; XXVI Reunião Anual da ANPED; ANPED; Português; Poços de Caldas; Poços de Caldas; BRASIL; Meio digital.

MASSON, Gisele. **Políticas de Formação de Professores:** As influências do Neopragmatismo da Agenda Pós-moderna. Tese de Doutorado. Florianópolis, SC: UFSC, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FONSECA, Marília. O Banco Mundial e as Políticas de Formação Docente: A Centralidade da Educação Básica. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Educação e Estado:** as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

_____. **As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica:** empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ORSO, Paulino José. **Liberalismo, neoliberalismo e educação.** Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira. Tese de Doutorado Campinas-SP: Unicamp, FE. 2003.

_____. Neoliberalismo: equívocos e conseqüências. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz. **Liberalismo e Educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

PADILHA, Paulo R. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade:** a questão da democracia. São Paulo: EDUC, 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar; COSTA, Áurea de Carvalho [et al.]. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PETRAS, James. Os fundamentos do Neoliberalismo. In: OURIQUES, Nildo. Domingos; RAMPINELLI, Waldir José. **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na Educação: Um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural do projeto político-pedagógico In: RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola: Espaço do Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.

_____. Paradigma – relações de poder - projeto político-pedagógico: Dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 11-35. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As Pesquisas Denominadas do Tipo Estado da Arte em Educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**. História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto Político-Pedagógico da escola: Desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 11-35. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. Na esteira dos movimentos sociais: O Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHÄFFER, Margarete. **Escola Pública e Projeto Político-Pedagógico**. Revista Contexto & Educação. Ijuí. Livraria UNIJUÍ Editora. Ano V, n. 18 – Abril/Junho, 1990.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Maria Abádia da. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SOUSA, José Vieira de. Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico. In: RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola: Espaço do Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.

STEMMER, Marcia Regina Goulart da Silva. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. Tese de Doutorado. Florianópolis, SC: UFSC, 2006.

VASCONCELLOS, Celso. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 14ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 11-35. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

_____. Conselho Escolar e Projeto Político-Pedagógico. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico In: RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola: Espaço do Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.

_____. Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola. In: **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, Antonio Bosco de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luiza e NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000)**. Maringá: UEM, 2001. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá.

_____. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

_____. A experiência paranaense: A democratização e a modernização da escola propostas pelo banco Mundial. In: LIMA, Antonio Bosco de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)** Tese de Doutorado. Florianópolis, SC: UFSC, 2008. (tese de doutorado).