



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÂNGELA CRISTINA ALVES ALBINO

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM ENUNCIÇÃO POLÍTICA:
uma análise da prática discursiva docente

JOÃO PESSOA

2010

ÂNGELA CRISTINA ALVES ALBINO

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM ENUNCIÇÃO POLÍTICA:

uma análise da prática discursiva docente

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba no Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha Políticas Educacionais, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Maria Zuleide Costa Pereira

JOÃO PESSOA

2010

ÂNGELA CRISTINA ALVES ALBINO

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba no Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha Políticas Educacionais, em cumprimento aos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 17 de setembro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Maria Zuleide da Costa Pereira - UFPB

ORIENTADORA

Dr^a. Glória Dutra Escarião - UFPB

MEMBRO

Dr^a. Ozerina Victor de Oliveira – UFMTI

MEMBRO

Dr^a. Virgínia de Oliveira Silva - UFPB

MEMBRO

Dr^a. Adelaide Alves Dias - UFPB

Suplente

Às professoras do Ensino Fundamental que continuam acreditando na politicidade do seu ato.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que está em mim e no outro, na representação do belo, na ação política, na luta, no milagre da natureza.

À minha mãe Lourdes que nunca passou pela academia e, no entanto, foi capaz de transmitir grandes exemplos de politicidade e de força na luta pela sobrevivência.

Aos suportes “originais” da minha vida: Djalma, Bia e Cê.

À minha orientadora Dr^a Maria Zuleide Costa Pereira pela força, parceria e pela incansável crença que deposita a cada dia em minha capacidade de ir mais.

À professora Arlete Pereira Moura, por toda contribuição com este estudo e por ter me conduzido como uma PEDAGOGA “*a La Rousseau*” a fazer a seleção no PPGE e continuar processando minhas análises.

À professora Glória pelos encaminhamentos e doses significativas de crença na emancipação e no potencial das esferas educativas no processo de construção política.

À professora Virgínia pelas contribuições sobre o “mimetismo” das políticas e toda orientação estrutural minuciosa deste texto.

À professora Ozerina pela prontidão com que aceitou o convite para vir enriquecer este trabalho.

Aos AMIGOS da turma 29 pelos risos, pelas reflexões e parceria.

Aos amigos do GESPAUF/FURNE pelos exemplos cotidianos de amorosidade, criticidade e politicidade.

Às colegas do GEPPC pelos saberes partilhados nas tardes de segunda feira e, em especial a Veridiana pela qualidade que tem de organizar e acolher todos os participantes.

Às professoras participantes da pesquisa pela acolhida e disponibilidade de fazer ecoar o DISCURSO sobre o projeto político-pedagógico.

A todas as pessoas e as circunstâncias da vida que me faz a cada dia mais GENTE.

*As palavras são tecidas a partir de
uma multidão de fios ideológicos e
servem de trama a todas as relações
sociais em todos os domínios.*

Bakhtin ([1929] 2002)

*Meu erro, no entanto, deveria ser um caminho de uma verdade: pois
só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo. Se a
“verdade” fosse aquilo que posso entender – terminaria sendo apenas
uma verdade pequena, do meu tamanho.*

Clarice Lispector - A paixão segundo G.H

ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Projeto Político-Pedagógico em Enunciação Política: Uma análise da prática discursiva docente.** 141f. Dissertação de Mestrado João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2010.

RESUMO

O presente trabalho surgiu de questionamentos da pesquisadora acerca das dificuldades verbalizadas por professores da Rede de Ensino Municipal de Campina Grande – PB, no processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Verificamos que, sobre o projeto político-pedagógico, incidem discursos de regulação e de emancipação. O discurso de regulação revela-se através de textos normativos e de ações operacionais. O discurso de emancipação resulta de abordagens teóricas, produzidas, sobretudo, nos processos de formação de docentes. Partindo do princípio que estes discursos entrecruzam-se no cotidiano da escola, assumimos como objeto de estudo, a prática discursiva dos professores. Fizemos uma incursão no passado, para uma melhor contextualização das reformas educacionais na atual conjuntura de reestruturação produtiva e de reformas do Estado. Tradicionalmente, o Estado-nação, com a promessa de igualdade através da educação, assegurava o consenso necessário à manutenção da “ordem” social. Na atualidade, a globalização econômica quebra as fronteiras do Estado-nação e estabelece relações com o local através de financiamentos da política social. Na conjuntura de crises, a ingerência externa, sobretudo, do Banco Mundial, enquanto cumpre a agenda de financiamento, repassa à escola e aos professores a responsabilidade pela crise educacional. Para análise do trânsito entre o global e o local, priorizamos as categorias “descentralização” e “autonomia”, que ressignificam os tradicionais princípios do liberalismo “igualdade” e “liberdade”. Na pesquisa empírica, realizada em uma escola do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos), realizamos entrevistas com professoras e observamos o cotidiano escolar. Assumimos a análise do discurso, conforme desenvolvida por Fairclough, pela compatibilidade existente entre ela e a abordagem gramsciana, que fundamenta a investigação. O contexto discursivo da escola revelou, entre outros aspectos, fragmentação e regulação do trabalho docente, pela quantidade e duração dos projetos em execução; inserção dos princípios de gerência empresarial, na perspectiva de transformar a instituição escolar numa “organização” competitiva; resistência à regulação oficial e crença na possibilidade de construir a identidade escolar através de um projeto político-pedagógico comprometido com a qualidade da educação.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico, reformas educacionais, descentralização e autonomia, discurso.

ALBINO, Ângela Cristina Alves. Political-Pedagogical Project in Enunciation Policy: An analysis of discursive practice teaching. 141f. Master's paper – João Pessoa. Federal University of Paraíba – UFPB, 2010.

ABSTRACT

The present work is the result of the researcher's inquiries about the difficulties verbalized by teachers from the municipal teaching network in Campina Grande – PB when planning a political-pedagogical project for the school. Observation showed that speeches of regulation and emancipation strike the project. The regulation speech comes through normative texts and operational actions. The emancipation speech is the result of theoretical approaches produced especially when teachers are being formed. Knowing that such speeches coexist in the school everyday, the discursive practice of the teacher was taken as the object of study. We looked back into the past to better contextualize the educational reforms within the present conjuncture of productive restructuring and reforms in the State. Traditionally we see the Nation-State aiming to establish equality through education using promises to guarantee the necessary consensus to maintain the social "order". Presently the economic globalization breaks through the boundaries of the Nation-State to establish relations with the community through the financing of social politics. Within the conjuncture of crisis, external intervention, especially from the World Bank, while fulfilling a plan of financing, transfers to the school and the teachers the responsibility for the educational crisis. For an analysis of the transit between the local and the global, we prioritized "decentralization" and "autonomy" which are new meanings for the traditional principles of the liberalism "equality" and "liberty". For the empirical research, applied at a fundamental teaching school (first and second cycles), we surveyed teachers and observed the school everyday. We based our research on Fairclough's Discourse Analysis because of the compatibility that exists with the gramscian approach that serves as the base for our investigation. The discursive context of the school revealed, among other aspects, fragmentation and regulation of the teachers' work due to the amount and duration of projects being executed; insertion of business management principles aiming to change the institution into a competitive "organization"; resistance to official regulation and beliefs in the possibility of building up a school identity through a political-pedagogical project committed to the quality of education.

Key-words: Political-pedagogical project, educational reforms, decentralization, autonomy, discourse.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CLC – Consciência Linguística Crítica

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamentale Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDESCOLA – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano Decenal de Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da escola

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PMCG – Prefeitura Municipal de Campina Grande

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEC – Secretaria de Educação, Esporte e Cultura

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF – United Nations Children’s Fund

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – ITINERÁRIOS DA PESQUISA	17
CAPÍTULO II – GESTÃO SOCIAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO:	
Reconstruindo o Discurso Liberal	27
2.1 Estado e Regulação Institucional	30
2.2 Reestruturação Produtiva e Gestão Social.....	35
2.3 O Banco Mundial e as Políticas de Financiamento da Educação	37
CAPÍTULO III- DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA:	
Reformas Educacionais no Brasil	41
3.1 - A Conferência de Jontiem e a Regulação Educacional.....	42
3.2 - O Plano Decenal e a Gerência Estratégica da Educação.....	47
3.3 - O Projeto político-pedagógico na Legislação Educacional.....	48
3.4 - Discursos de autonomia na atualidade: O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE 2008 e a Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010.....	53
3.5 - A descentralização na Reforma Educacional de Campina Grande.....	56
CAPÍTULO IV - O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	
EM MEDIAÇÕES DISCURSIVAS	61
4.1 - O Princípio Educativo e os Fundamentos do Trabalho Escolar	62
4.2 - O Projeto político-pedagógico no Discurso Acadêmico.....	66
4.3 - Os Docentes na Dinamização do Projeto Político-Pedagógico	77
CAPÍTULO V - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	
NOS CRUZAMENTOS DISCURSIVOS	83
5.1 - O Contexto da Prática Discursiva Docente	85
5.2 - Projeto Político-Pedagógico: Significados e Práticas	94
5.3 - Descentralização e Autonomia: A Regulação da Prática Docente pelo Tempo do Capital.....	103
Considerações pontuais	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	124
ANEXO	140

INTRODUÇÃO

Minha vivência como educadora no contexto da produção discursiva sobre projeto político-pedagógico em Campina Grande - PB constitui o centro de minhas inquietações de pesquisa. Verifico nas escolas em que atuei ao longo dos últimos sete anos, uma pressa intensa em dar conta de projetos/ações imediatas, que insistem em sobrepujar a construção de um projeto identitário cultural/contextualmente situado. Assim, o projeto político-pedagógico em apropriações discursivas, com ênfase na mediação das políticas oficiais e voz docente, constitui o ponto de reflexão central do trabalho dissertativo.

A temática do projeto político-pedagógico assume direções diferenciadas nos discursos oficiais e na prática educativa. Ao compreender esse instrumental teórico metodológico como movimento identitário importante no espaço escolar, surge a inquietação para desenvolver uma pesquisa sistemática sobre as vozes e os silêncios em torno desse processo de construção coletiva. Acredito que nos últimos anos, os discursos produzidos nas políticas educacionais em “nível macro”, acerca desse processo de decisão curricular, não se revelam na concreticidade do cotidiano pedagógico.

A pesquisa desenvolvida é considerada relevante, em primeiro lugar, para a pesquisadora pela possibilidade de confrontar os problemas relativos ao cotidiano institucional escolar, com abordagens teóricas que ajudam a compreender de maneira sistematizada algumas causas, conseqüências e caminhos possíveis à prática educativa. Afinal, é privilégio ainda, em nosso país, uma educadora do Ensino Fundamental pensar a educação do seu tempo-espaço, como lembrava Freire (2007, p.54), em busca de “clareza política e competência científica”. Outra razão que impulsiona o meu desejo de continuar realizando estudos nessa área dá-se pelo próprio medo de ficar “cega” frente às possibilidades de atuação crítica e cidadã no contexto em que trabalho. As sutilezas discursivas construídas em torno do fazer docente são contínuas e, sem um comprometimento epistemológico para esse entendimento, as minhas possibilidades ficam suprimidas.

A intenção deste trabalho não é legitimar uma determinada política de governo, nem muito menos buscar receitas para os problemas educacionais. Pretendo investigar como se dá a configuração discursiva em torno do projeto político-pedagógico: Há possibilidade de crítica à forma das regulações instituídas? Ou o discurso docente apenas reproduz as falácias da autonomia?

Tenho percebido ao longo dos anos em que atuo na escola pública como docente e como supervisora pedagógica que as professoras do Ensino Fundamental estão cada vez mais

distantes de uma compreensão política sobre o que envolve a sua ação pedagógica. Elas passaram a ser “estranhas no próprio ninho”, pois não têm, sequer, informação sobre os muitos programas que chegam à sua escola. Costumam perder a dimensão da totalidade que é o seu espaço. Para cada programa, uma formação diferente e, muitas vezes, com concepções teóricas diferenciadas embutidas no pacote. O “como fazer” é, ainda, a batuta que encaminha o processo.

Como pesquisadora, verifiquei alguns elementos que mereceram e puderam se constituir objeto relevante de pesquisa no campo educacional, especialmente na linha de Políticas Educacionais. É o caso do discurso construído acerca do projeto político-pedagógico que deixa ressoar pouco a voz dos educadores e dos demais partícipes que concretizam o fazer pedagógico e os modos como significam as políticas educacionais que, como foi pesquisado, continuam a apregoar um discurso de participação e autonomia no interior das escolas.

O discurso oficial acerca do projeto político-pedagógico (PPP) insere-se na recontextualização da educação na atual conjuntura de mudanças no mundo da produção com suas implicações na constituição do Estado. Com a inserção das máquinas flexíveis na produção, enquanto aumenta a demanda por níveis de formação mais elevados, reduzem-se os investimentos públicos na educação. O Estado se torna mínimo e aumenta o processo de exclusão social. A educação transforma-se num mecanismo de controle das tensões sociais.

Historicamente a universalização da escolarização obrigatória, como princípio ou como realidade, caracteriza o nível de progresso material e imaterial das sociedades modernas. A origem da escolarização para as massas contextualiza-se no século XVIII, na conjuntura de reformas acionadas pela burguesia emergente. Os princípios que orientaram as revoluções burguesas foram disseminados para o conjunto da sociedade. Na concepção de Marx (1979, p.72) “as ideias dominantes de uma época nunca foram senão as ideias da classe dominante”. A burguesia tornou-se a classe dominante¹, através de revoluções, econômica e política, para as quais contou com a adesão dos trabalhadores e dos explorados em geral.

A adesão ao projeto revolucionário burguês deveu-se à propagação das ideias de fraternidade, igualdade e liberdade. Essas ideias enfatizavam a ação do homem sobre a natureza; o homem destituído dos dogmas e das hierarquias, fazendo a sua história.

No entanto, à medida que a nova classe consolidava a sua dominação, os princípios por ela formulados se distanciavam da realidade social. O individualismo converte o homem

¹ A hegemonia é compreendida como direção política, moral e cultural de uma classe no poder sobre as classes concorrentes. Ver Portelli. 1977.

em cidadão com direitos de participação regulada para a convivência democrática. Como classe dominante, a burguesia tornou-se a identidade-referência para o ideal de cidadania. Essa identidade era fixa e guardava relação direta com o sujeito universal (HALL, 1997, p.10-11). A educação escolar, pública e gratuita, transforma-se em grande bandeira para assegurar os direitos de cidadania.

Mesmo modelando a cidadania adequada ao projeto burguês, a escola naturalizou-se como a grande promessa de ascensão social dos diferentes: a cada um o seu lugar na sociedade, conforme a sua formação. O Estado-nação assegurava a educação gratuita e os paradigmas taylorista/fordista da produção asseguravam empregos fixos e ambos contribuíam para a aceitação, de certa forma, consensual, das formas de exploração.

Conforme ressalta Snyders (1987, p. 92): “A democracia burguesa não se reduz a uma pura fraude para ludibriar o povo”, pois, mesmo contida nos limites de classe, a burguesia fez avançar a história em relação ao feudalismo. No entanto, a luta dos dominados por democracia para todos, configura-se na resistência da perspectiva de uma sociedade sem classes.

Na atualidade, com o pós-fordismo na produção e com a crise do Estado-nação, ocorre uma quebra do velho pacto burguês, aumentam as tensões sociais e a ameaça ao projeto de democracia restrita. Nesta conjuntura, um discurso anunciativo das mudanças educacionais encontra-se em construção. As novas práticas discursivas vão dando a configuração da escola necessária à modelagem da nova cidadania.

De um lado, a burguesia reafirma os princípios liberais de liberdade, igualdade e democracia, traduzidos em flexibilidade, descentralização e autonomia. De outro lado, os excluídos resistem à realidade da exclusão e, de certa forma, ameaçam a “ordem social”. Nos países periféricos, em torno da escolarização obrigatória, revelam-se disputas hegemônicas.

Neste contexto, sobre o projeto pedagógico, considerado instrumento de descentralização educacional incidem discursos de regulação e de emancipação. O discurso de regulação, produzido por organismos oficiais, expressa-se em normas, planos, programas e projetos, que normalizam práticas compatíveis com as novas relações de poder. O discurso de emancipação resulta de abordagens produzidas, sobretudo, em Agências de Formação de Docentes, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos profissionais de Educação – ANFOPE, que aglutinam princípios orientados para a desconstrução das relações de poder.

Em torno do projeto político-pedagógico, polarizam-se os discursos acerca da formação dos novos cidadãos.

A regulação da educação nem sempre foi aceita de forma consensual. Na atualidade, discursos contra-hegemônicos² confirmam-se nos processos de formação de docentes. Sem dúvidas, a escola pública, institucionalmente, tem a sua organização modelada pelo discurso oficial. Ao mesmo tempo, a escola é um espaço de contradições: as suas práticas traduzem a cultura dos agentes envolvidos em seu funcionamento. Nessa perspectiva, considere importante analisar a prática discursiva docente acerca do projeto político-pedagógico, na conjuntura de reformas educacionais mediadas pela descentralização e autonomia, rearticulando novas hegemonias discursivas, a partir da ordem do discurso existente acerca do projeto político pedagógico, bem como tentar produzir possibilidades de crítica às regulações instituídas.

Os discursos analisados a partir da perspectiva da ACD, análise crítica do discurso podem ajudar a compreender as formas de resistência docente, apontar para os limites, mas também para as possibilidades da prática educativa.

Busco nas escolhas teóricas não me fechar sectariamente às discussões que apontam em uma única direção de compreensão da sociedade. Nem puro objetivismo e nem subjetivismo em excesso. Recorro mais uma vez a Freire (2007, p.96) para lembrar que “O sexo só não explica tudo. A raça tampouco. A classe só, igualmente” e opto necessariamente por aqueles que acreditam que a prática está mediada por relações políticas de poder, mas mesmo assim, pode alguma coisa.

Os trabalhos desenvolvidos sobre a temática projeto político-pedagógico em geral se dão de maneira particularizada. Os pesquisadores questionam a forma e os processos em que são desenvolvidos os PPPs de suas instituições de trabalho, o que parece ser algo extremamente positivo, sobretudo se pensarmos na função social da pesquisa e em seus impactos na prática educativa. Em minha pesquisa temática, consegui identificar trabalhos, a exemplo do que foi desenvolvido pela professora Rita Cavalcante, sobre o processo de construção do PPP institucional da UFPB, como, também, outros na PUC e UNICAMP, que enfatizam a prática de construção política no interior das escolas. Percebo, no entanto, que há poucos trabalhos, voltados para a Educação Básica, bem como aqueles que podem evidenciar o potencial discursivo docente em relação à problemática tratada. O intuito da pesquisa que

² A contra-hegemonia, na perspectiva gramsciana, representa a possibilidade de criação de um sistema de aliança de classes com vistas à uma nova direção cultural, política e ideológica (PORTELLI, 1977)

aqui se desdobra é permitir que tenhamos, pelo menos de maneira panorâmica, os discursos que incidem sobre o projeto político pedagógico em dupla enunciação: nos enunciados oficiais e na voz do educador.

Outros trabalhos importantes vêm sendo desenvolvidos na perspectiva geral deste estudo, encontramos exemplos mais recentes, no PPGE – Programa de Pós-Graduação da UFPB, como o trabalho “Hegemonia e Hegemonias na Produção das Políticas de Currículo”, de Edilene da Silva Santos, sob a orientação da mesma professora que orienta esta dissertação. Sua abordagem procura demonstrar que as políticas de currículo não são hegemônicas, uma vez que os professores têm capacidade de interpretá-las, recriá-las e produzi-las, buscando alternativas orgânicas à construção de uma escola democrática. Ainda nessa direção, temos a tese da professora Glória Escarião: “Globalização e homogeneização do currículo no Brasil”, que demonstra que os efeitos da globalização perpassam o espaço do currículo, provocando a homogeneização, mas que de maneira paradoxal, destaca as evidências de um currículo de “formato” contra-hegemônico. Já o trabalho de Maria das Graças de Almeida Baptista busca verificar as concepções do professor em relação à prática que desenvolve, como o de Maria Conceição Bezerra, que procura analisar o papel da gestão frente às políticas públicas educacionais, identificar os modelos de gerenciamento que influenciaram a gestão educacional e estabelecer relações entre o modelo de gestão e as possibilidades de manifestação da democracia procedimental no âmbito do mundo globalizado.

Outras pesquisas foram identificadas, não com a mesma direção de análise política educativa, mas, sobretudo na USP, na linha de Psicologia Escolar e Desenvolvimento, e na de Ivanise Monfredini que propõe questões similares sobre autonomia e construção coletiva na escola.

Na tentativa de explicitar a atual dinâmica da escola, levanto os seguintes questionamentos: A partir do cotidiano institucional, qual a prática discursiva dos docentes acerca do projeto político-pedagógico? Como a autonomia e a descentralização se revelam na prática operacional do projeto político-pedagógico? A exposição deste estudo encontra-se estruturada, conforme segue.

O primeiro capítulo explicita os itinerários da pesquisa e justifica a escolha da ACD como metodologia de análise para os discursos do projeto político-pedagógico.

O segundo capítulo, intitulado “Gestão social e gestão da educação: reconstruindo o discurso liberal”, faz um retrospecto histórico e contextualiza o pacto social, do qual

emergiram o Estado e a escola, como instituições públicas. Estabelece, ainda, relação entre política econômica e política social e suas respectivas formas de administração. Analisa a atual conjuntura de reestruturação produtiva e de reformas do Estado e a ingerência externa na política social com destaque para agenda política de financiamento da educação pelo Banco Mundial .

O terceiro capítulo, “Descentralização e autonomia: reformas educacionais no Brasil”, analisa os mecanismos de regulação, formalizados na Conferência de Jontiem (1990) através dos discursos de descentralização e autonomia, que norteiam as políticas e práticas da hierarquia educacional. Analisa, também, como a reforma educacional de Campina Grande - PB incorpora a centralização regulativa, responsabiliza os professores pela elaboração do projeto político-pedagógico e os exclui dos processos de decisão e da realidade escolar.

O quarto capítulo traz a essência das minhas inquietações, o “Projeto político-pedagógico em mediações discursivas”, contemplado numa perspectiva contra-hegemônica, como instrumento de construção da identidade escolar. Transita pela concepção gramsciana de princípio educativo fundamentado no trabalho e na cultura. Desenvolve a concepção de currículo (inter-multi) cultural, orientado para a inclusão dos “desiguais”, “diferentes”, “desconectados”. Analisa, ainda, a participação dos docentes na dinamização do projeto político-pedagógico.

O quinto capítulo “O projeto político-pedagógico nos cruzamentos discursivos” contextualiza a prática discursiva docente no cotidiano da escola e revela a influência da prática social na cultura institucional. Sob o binômio descentralização e autonomia, revela a fragmentação e o controle do trabalho docente, através da quantidade e duração dos projetos em execução. Por fim, destaca certa resistência dos docentes à regulação oficial e sua crença na possibilidade de construção da identidade da escola, através de um projeto político-pedagógico comprometido com a qualidade da educação.

As considerações pontuais, além de revelarem a inconclusividade do trabalho, reúnem sínteses que desocultam a pedagogia da regulação e expõem a crença na teoria como fundamento da prática educacional.

***CAPÍTULO I - ITINERÁRIOS DA
PESQUISA***

A necessidade de realizar esta pesquisa surgiu a partir de minhas observações e vivências como profissional Professora/Supervisora em escolas públicas municipais de Campina Grande. Ao fazer a revisão da literatura pude verificar, na década de 90, um amplo discurso normativo e acadêmico enfatizando a autonomia da escola para construir o seu projeto político-pedagógico. Há um forte discurso sobre autonomia no interior das escolas que vai se estender, também, nas políticas educacionais atuais.

Nessa conjuntura, o município de Campina Grande-PB utilizou a prerrogativa de autonomia “concedida” pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96, art. 11) e promoveu a organização do seu sistema de ensino. Essa organização, conduzida por especialistas, inseria uma abordagem teórica relacionada à dinamização educacional, que gerava dificuldades operacionais na prática de professores, técnicos e até de gestores. Apesar das mediações entre especialistas, equipes técnicas e professores, orientando as proposições para a construção do projeto político-pedagógico, fundamentado em novas bases, verificávamos a entonação indignada do discurso docente como manifestação de resistência à imposição regulativa.

A regulação educacional prevê a elaboração do projeto político-pedagógico pelas escolas. A LDB (9394/96), em seu artigo 12, inciso I, institui que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, devem ter a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica", assim como os professores devem “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (art.13 inciso I). Do ponto de vista legal, fica explícita a norma relativa à intencionalidade educativa da escola, formalizada em torno do seu projeto, mas do ponto de vista prático, isto se tornava questionável.

O discurso acadêmico, por sua vez, enfatiza a importância da elaboração do projeto político-pedagógico. Observamos, no entanto, nas abordagens desenvolvidas posições diferenciadas. Enquanto as discussões acadêmicas concebiam o projeto político-pedagógico, a partir de uma concepção crítica de educação, orientada por uma perspectiva contra-hegemônica, a regulação oficial parecia centrar-se no neotecnicismo, orientado para a recomposição hegemônica dos segmentos dominantes.

Na perspectiva de relacionar os discursos veiculados acerca do PPP à prática docente, assumimos o cruzamento discursivo, como objeto de investigação. Contextualizamos as abordagens sobre o PPP, desenvolvidas em escola Municipal de Campina Grande e

priorizamos a voz dos professores, que atuam na escola, como referência para a investigação da prática nela desenvolvida.

A pesquisa focalizou o Ensino Fundamental, tendo em vista que esse nível de escolarização é básico para a formação de cidadãos que poderão ser intelectuais e possuidores de competência para o exercício profissional. Numa expressão de Gramsci (1978, p.140), a escola estaria destinada à formação de dirigentes com capacidade, também, de “controlar quem dirige”.

Estabeleço uma dialogia com Gramsci (1978), por entender que suas reflexões sobre a escola contribuem para a análise do contexto em que os discursos são produzidos, apesar da dificuldade de abordar este autor, em decorrência das diferentes interpretações acerca de seus estudos. Assumimos suas ideias, na perspectiva de entender melhor a realidade que parece ser mais forte do que os esquemas teóricos existentes.

Aproveito a visão positiva em relação à escola, vendo-a como possibilidade de “elevação cultural das massas” e de interpretação da realidade dos países, que não têm um sistema escolar organizado e vivem a reproduzir ideias pedagógicas impostas por países hegemônicos.

Entendo que investigar acerca do PPP é essencialmente refletir sobre a organização curricular da escola, pois a abordagem do “currículo-projeto” supera a do “currículo-grade”, reforçador da transmissão cultural. Partilho da compreensão de PEREIRA (2004, p.52) quando entende o currículo como “um projeto de ação multidimensional da vida dos sujeitos”, assim, para a autora, “não há fronteiras demarcatórias entre o cognitivo, físico, afetivo, social e histórico. Essas dimensões diluem-se quando pensamos o homem e a mulher em toda sua corporeidade”.

O entendimento da escola como espaço de mediação indispensável à formação das novas gerações, deslegitima a educação como privilégio para poucos e como exclusão para a maioria. A escola torna-se cada vez mais imprescindível, à medida que a sociedade como espaço dinâmico de instituições, de modos de relação e formas de organização contraditórias, se expande e se torna mais complexa.

Neste estudo, o discurso oficial, regulador dos princípios de “descentralização” e “autonomia”, constituiu referência básica para a investigação da prática docente quanto à elaboração do projeto político-pedagógico. Dela, não excluimos o discurso acadêmico, o qual utilizamos também como referência para as nossas análises. A relevância desta investigação

reside na possibilidade de dar voz às professoras e explicitar, a partir do entendimento posto, a origem das dificuldades existentes para a elaboração do projeto político-pedagógico nas escolas municipais de Campina Grande.

As professoras constituem os sujeitos de nossa investigação, uma vez que, boa parte das críticas, até então realizadas sobre a incompatibilidade temporal e qualitativa do ensino, incide sobre os mesmos, mas não deixam ressoar a voz dessas profissionais. Na escola básica, apesar da quantidade de “pacotes curriculares”, os docentes são responsabilizados pelos rumos do trabalho pedagógico e pela modelagem do perfil da escola onde este trabalho se efetiva.

A essência do trabalho docente reside no currículo. A escola modela o currículo e o currículo modela a prática docente (e é por ela modelado). Se o currículo é “projeto” orientado para a inclusão, através da construção do conhecimento, não se realiza sob a forma de trabalho individual. Nesse sentido, Escarião (2006, p.130) destaca que:

O currículo se justifica pelo compromisso com um projeto político-pedagógico conseqüente em razão dos grandes problemas sócio-político-econômico-culturais que continuam persistindo e gerando mais exclusão e barbárie. Portanto, é um currículo solidário porque assume uma direção contra a apropriação do conhecimento apenas por uma minoria privilegiada que representa o poder dominante; se constitui como um currículo emancipatório porque concebe a pessoa humana desvinculada das amarras da injustiça social na perspectiva da superação possível da falta de liberdade para aprender e construir o conhecimento para construir um mundo melhor e mais justo.

Concordo com Silva (1994, p. 257), quando afirma que “o conhecimento corporificado no currículo precisa estar mais atento às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação”. Uma construção coletiva e sistemática pode nos ajudar a, pelo menos, desconfiar dos “saberes poderes” que chegam de pára-quedas à escola.

Como do ponto de vista pedagógico todas as nossas concepções de mundo e todas as nossas formas de agir partem de uma ideia de homem, fez-se necessário identificar a perspectiva em torno da qual esta discussão vem sendo desenvolvida. No discurso acadêmico priorizado, como veremos adiante, o homem é concebido a partir da concepção histórico-social, como ser concreto, dinâmico, que se constitui a partir de relações humanas e vai se expressando de formas diferentes ao longo da história. “O homem constrói a história e é construído por ela. É um ‘ser da práxis’” (MIZUKAMI, 1986, p.87). Esta abordagem abandona as explicações essencialistas e estáticas que reduzem o homem à dimensão de indivíduo solitário.

A relevância social desse estudo reside, ainda, na possibilidade de oferecer condições ao professor, de confrontar a própria voz com a regulação instituída para a construção do projeto político-pedagógico e, com isso, vislumbrar a prática discursiva, segundo Fairclough (2001, p.126), como “modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes”. Oportunizo, assim, reflexões acerca dos conceitos de descentralização e autonomia, anunciados nos discursos regulatórios gestados nas instâncias governamentais, a partir da década de 90.

Busco, nesta pesquisa, um modo de desarticular a “ordem do discurso” existente, rearticulando novas hegemonias discursivas, para que os sujeitos que viabilizam as práticas pedagógicas possam vislumbrar algumas possibilidades de crítica às regulações instituídas.

Dessa maneira, o trabalho objetivou:

- Analisar a prática discursiva docente acerca do projeto político-pedagógico, na conjuntura de reformas educacionais mediadas pela descentralização e autonomia.
- Rearticular novas hegemonias discursivas a partir da ordem do discurso existente acerca do projeto político-pedagógico.
- Produzir possibilidades de crítica às regulações instituídas.

Opções Metodológicas

A temática “Projeto político-pedagógico em enunciação política: Uma análise da prática discursiva docente”, determinou a escolha da abordagem qualitativa para o tratamento metodológico da problemática a ser investigada. Como pretendemos adentrar no mundo das “práticas discursivas”, torna-se inviável uma investigação orientada, apenas, por meio de cálculos e estatísticas descritivas da realidade.

Na abordagem qualitativa, sem a pretensão de generalizações, buscamos uma aproximação da realidade social, ou seja, no campo específico escolar, no sentido de aproveitá-lo como foco de reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas nas mais variadas instituições.

A escola foi compreendida aqui como um local privilegiado do discurso pedagógico e o professor, situado historicamente, mediatizando e sendo mediatizado pela prática social, como também, muitas vezes, silenciado frente a outras vozes discursivas. A voz do professor, conforme Giroux (1997, p.23), é algo que “reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturadores que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades”. É a “voz do

senso comum e do senso crítico” que os professores utilizam para mediar discursos da produção, dos textos e das culturas vividas, que potencialmente caracterizam as esferas públicas tais como a escola.

Aproveitei as ideias do método de Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2001, 2003), linguista britânico que é, ao mesmo tempo, uma teoria e um método de análise. Suas proposições indicam que questões sociais e políticas-chave têm um caráter parcialmente lingüístico-discursivo. Percebemos a teoria de Fairclough (2001) como dialética, à medida que considera o discurso, por um lado, moldado pela estrutura social e, por outro, constitutivo da estrutura social.

Para Fairclough (2001, p. 90), a linguagem (parole) é “desempenho”. O autor destaca que, na tradição iniciada por Ferdinand Saussure (1959), a fala não era considerada acessível para um estudo sistemático, por ser uma atividade puramente individual. Um estudo mais sistematizado da língua seria um estudo do próprio sistema e não do uso da linguagem. Essa posição saussureana foi criticada pelos sociolinguistas que consideram a linguagem modelada socialmente e não individualmente.

Quando Fairclough (2001, p. 90) utiliza o termo “discurso”, o faz considerando o uso da linguagem como forma e prática social. O discurso é um “modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros como, também, um modo de representação”; o discurso pode ser “moldado e restringido pela estrutura social”, enquanto significa e produz significados.

O autor identifica três aspectos constitutivos do discurso. O primeiro refere-se às ‘identidades sociais’, o segundo contribui para a construção de relações sociais entre as pessoas, e o último contribui para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças.

A prática discursiva é concebida em duplo sentido: “como possibilidade de reprodução e de transformação da sociedade” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Diante do que pretendi analisar (voz do educador), a abordagem em questão pareceu pertinente, ao considerar que, as formas discursivas e as estruturas sociais se influenciam mutuamente, e por indicar que “os textos contêm traços e pistas de rotinas sociais complexas” (FAIRCLOUGH, 2001, p.100). Para o autor, a Análise Crítica do Discurso investiga tais “traços e pistas”, com o objetivo de “tornar visíveis às relações entre linguagem e outras práticas sociais, muitas vezes naturalizadas e opacas” e, portanto, não percebidas pelos indivíduos. A partir do que compreendi, a ACD, além de evidenciar a perspectiva

emancipatória, poderá despertar os indivíduos para o processo de mudanças do poder constitutivo e ideológico do seu discurso. O sentido de enunciação política é abordado a partir da compreensão de Bakhtin (1999) que apresenta a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura socioideológica que prioriza não só a atividade da linguagem, mas também sua relação indissolúvel com seus usuários.

Nesta pesquisa, analiso não o texto em si, mas também sua interação com as estruturas sociais. Verificamos o trânsito entre o dizer das professoras sobre a construção político-pedagógica e o que “sugere” a prática delas na organização da instituição escolar. Essa perspectiva converge para a abordagem em questão, conforme sugere Meurer (2005, p. 84):

Fairclough acredita que uma vez que alguém se torne consciente do valor ideológico de determinado discurso, pode resistir a ele, e o aspecto ideológico pode conseqüentemente perder ou diminuir o seu efeito. A compreensão do papel da linguagem como prática social pode cooperar para a emancipação de grupos menos privilegiados.

Na análise crítica de Fairclough (2001), percebe-se, também, a influência de Bakhtin (1999), no que diz respeito à cadeia de textos e à valorização da fala com sua natureza, indissolúvelmente, ligada às condições de comunicação, perante as estruturas sociais. A linguagem é concebida como um “produto social” e a palavra enfatizada como “campo de batalha”, que agrega várias ideologias de acordo com as mudanças do meio social. O uso de tal concepção justifica-se pela intenção de relacionar, historicamente, o discurso sobre PPP assimilado pelo professor, com os discursos oficiais sobre “descentralização e autonomia”.

Parto do pressuposto que linguagem e sociedade se interpenetram e se constituem, mutuamente. O indivíduo inserido na realidade social se constitui como ser de linguagem em múltiplas relações. Numa perspectiva bakhtiniana, “produz discursos e significados” que procuram dar conta de interpretar a sua situação e a do seu ambiente social. Nesse contexto, uma análise do que diz as professoras, a respeito da construção do projeto político-pedagógico na escola, pode ser reveladora de uma rede de comunicações tecida de diferentes direções.

Assim, entende Bakhtin (1999, p.41):

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Por meio dessa discussão metodológica, busco unir alguns fios condutores de reflexão que contribua para que o professor perceba sua realidade, para “além da imagem fisicalista do positivismo que empobreceu o mundo e de seu absoluto exclusivismo deformou a realidade”, conforme Kosik (1986, p.35).

O Tempo e os Sujeitos da Pesquisa

Utilizo alguns referenciais da pesquisa que desenvolvi no Programa de Pós graduação da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB em Campina Grande. Faço uma reatualização de dados com pesquisa de campo no primeiro semestre de 2010 com aplicação de entrevistas semi-estruturadas, no intuito de aprofundar a reflexão e rearticular os discursos das educadoras a alguns direcionamentos da política oficial.

Na minha atuação como supervisora da Rede Municipal até abril de 2009, verificava discursos sobre a “inexistência” de um projeto político pedagógico para atender a realidade da escola. Ecoavam-se vozes de inconformação, cansaço em relação aos problemas da escola e a “falta de tempo” para poder pensar e planejar melhor a vida da escola.

Cronologicamente, realizo um recorte histórico da atualidade, pretendendo situar a pesquisa na política educacional, conduzida a partir de Plano Decenal de Educação (1993-2003) com o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2008) e o documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010).

A aplicação dos critérios estabelecidos no projeto de pesquisa para a seleção de uma escola-campo de investigação teve seus percalços. A princípio, pensava numa instituição que tivesse tido “realmente” algum processo de construção efetiva de projeto político-pedagógico. Ao identificar uma escola conhecida como padrão em Campina Grande, a diretora mostrou-se indisponível para a pesquisa, justificando que não poderia oferecer assistência adequada, respondendo, inclusive, pelos professores, sem consultá-los

Ao retornar à Secretaria de Educação do Município (SEC), a fim de listar as escolas que, nos últimos anos, haviam discutido/construído uma proposta pedagógica, consegui montar uma lista com seis instituições. Em cinco delas, não fui bem sucedida porque houve certa resistência para a colaboração com a pesquisa, além disso, algumas gestoras informavam que a discussão sobre PPP havia sido tão superficial que, possivelmente, os professores não teriam “elementos suficientes” para discutir sobre o assunto; e, por fim, constatei uma

considerável rotatividade dos professores, no intervalo dos últimos cinco anos, em todas as seis unidades de ensino.

Essa rotatividade possibilitou constatar que as instituições não dispõem de uma equipe permanente, portanto, não conseguem consolidar uma proposta pedagógica, por muito tempo. Algumas transferências são solicitadas por motivo de localização (trabalhar mais próximo de casa), outras decorrem da não identificação dos docentes com a forma de gestão, seja por questões político-partidárias ou administrativo-pedagógicas.

Diante dos problemas constatados, resolvi refazer os critérios da pesquisa: ao invés de investigar professores que tivessem participado da elaboração do PPP, numa escola específica, trabalharíamos com professores que, em algum momento, tivessem participado de uma discussão sobre PPP, pelo menos, nos últimos cinco anos de atividade no magistério das séries iniciais de escola municipal. Assim, a realidade impôs os critérios para a realização da pesquisa.

A escola nº 6 foi selecionada, por ser dentre todas as listadas, o estabelecimento de ensino que já havia desenvolvido uma discussão “sistematizada” acerca do projeto político-pedagógico, apesar de não contar com o mesmo grupo de origem.

Busquei priorizar professoras que estavam atuando, pelo menos, há cinco anos, no Ensino Fundamental I, por entender que, durante esse tempo, elas conheciam a organização do ensino municipal e os projetos em execução na escola. De um total de dez professoras, oito se dispuseram a colaborar com a entrevista. Considerei este número satisfatório e adequado aos propósitos da pesquisa. A faixa etária das professoras variou entre 32 e 53 anos. O gênero feminino foi preponderante o que nos permitiu destacar o feminino na acepção semântica de educador sempre que vou me referir aos sujeitos da pesquisa.

Para definição desse grupo de sujeitos, é importante lembrar o que diz Minayo (1994, p.43),

[...] a pesquisa qualitativa não se baseia em critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é ‘quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?’. [...] a boa amostragem é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

A investigação processou-se através de observações diretas, participação de discussão do PPP e algumas festas comemorativas. Fiquei em torno de três meses participando de alguns eventos do cotidiano escolar. Após construir uma relação de maior proximidade apliquei entrevista semi-estruturada (anexo 2). Essa modalidade deveu-se ao

fato de valorizar a presença do investigador. Minayo (1994 p. 47) confirma esta assertiva, nos seguintes termos:

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade da fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

As entrevistas ocorreram na própria escola, por opção das professoras. Foram agendadas, previamente, também, por elas.

Análise dos Dados

Para a sistematização dos dados, mantive a concepção de Fairclough (2001, p. 276) acerca do discurso como empreendimento “essencialmente interdisciplinar”. Essa concepção envolve interesse nos processos sócio-cognitivos de produção e interpretação de textos, no “relacionamento da prática social com as relações de poder” e “nos projetos hegemônicos no nível social”. Utilizamos as transcrições das entrevistas semi-estruturadas e registros de algumas reuniões realizadas no período de investigação, para a elaboração de um quadro temático, conforme as questões abordadas (ver apêndice 3).

A elaboração da análise envolveu os passos seguintes: Ordenação, classificação e análise final. A partir do quadro de registro procedi à análise das falas, por temática abordada. Nas análises, recorreremos às abordagens teóricas, para colocarmos a prática discursiva das docentes no cruzamento discursivo (oficial e acadêmico). Neste processo, conformação, contradição e resistências foram evidenciadas.

É importante frisar que não exploramos todas as perspectivas de análise crítica do discurso. Priorizamos o discurso como prática social, reflexo de uma realidade política e ideológica, com ênfase maior na perspectiva histórica de análise. Não nos debruçamos sobre os aspectos gramaticais.

CAPÍTULO II

GESTÃO SOCIAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO:

Reconstruindo o Discurso Liberal

“O pensamento liberal se regenera no ardil de produzir e reconciliar impossíveis. Propõe universais que o configuram – racionalidade, igualdade, liberdade, justiça – e traz em si a negação desses termos, tendo o poder de manter-se justamente por força dessas antinomias.”(Maria Sylvania de Carvalho Franco, “All the world was America”, Revista USP:1993.)

A investigação de um tema centralizado nas reformas neoliberais conduz à contextualização do “pacto social”, do qual emergiram o Estado e a escola, enquanto instituições públicas. Historicamente, a relação entre ambos decorre da mediação estabelecida entre política econômica e política social e suas respectivas formas de administração.

Política econômica e política social, segundo Vieira (1992, p. 15), vinculam-se à “acumulação do capital”. Por “acumulação”, o autor entende a “concentração” e a “transferência da propriedade dos títulos representativos de riqueza”. A partir deste entendimento, identifica como característica das várias revoluções industriais “a passagem de uma sociedade de pequenos proprietários para uma sociedade distinguida por vasto exército de proletários”.

O Estado, assim como as relações entre o público e o privado, configura-se conforme as diferentes fases de realização do capitalismo. No capitalismo concorrencial³, o Estado não interfere nas relações econômicas. No capitalismo industrial, o Estado, sobretudo através da legislação, regula a “organização da economia” e chama “para si a prestação dos serviços sociais tidos como fundamentais para a nova forma de existência” (VIEIRA, 1992, p. 17). Na atual fase do capitalismo financeiro, o Estado é induzido à liberação da economia, cuja regulação deve realizar-se no mercado, e ao fortalecimento do espaço do privado.

A crise financeira ocorrida em 2008 põe algumas questões interessantes para serem pensadas na esfera educacional. As instituições mais baseadas no mercado precisaram pedir ajuda ao Estado. Com os efeitos da crise na atualidade seria possível afirmar que o modelo capitalista está em declínio? Ou ela é mais uma crise cíclica do sistema, resultado das contradições do modo de produção capitalista? Para Beinstein (2009) entramos na “fase senil” do capitalismo, não haveria uma crise cíclica, mas uma fase final do ciclo capitalista. Vive-se um intenso período de incertezas, mas reserva-se aqui a pensar mais sobre a forma camaleônica de adequação dos sistemas como ocorreu em outras crises históricas.

Para Santos (2010) é precipitado pensar no fim do capitalismo agora, pois não se reduz apenas a um modo de produção, mas um “modo de civilização”. A luta não se reduz mais a

³ Essa fase denominada de capitalismo concorrencial (ou liberal) ocorreu nos séculos XVIII e XIX. Predominava a doutrina de Adam Smith (1723-1790) tendo como princípio a livre concorrência do mercado, baseado na lei da oferta e da procura. Com isso acreditava que o mercado atingiria um equilíbrio natural, levando a humanidade à condição ideal. (Ver discussão mais detalhada em Duarte, *Teoria crítica da indústria cultural. Belo Horizonte. UFMG, 2003*)

perspectiva reducionista de um novo modo de produção econômica, pois “temos hábitos que não se imagina que possam existir fora da sociedade capitalista”.

Em trabalhos mais recentes Bauman (2010, p.30) entende que, nessa “fase líquida” da modernidade o Estado é capitalista quando garante a disponibilidade contínua de crédito e a habilitação contínua dos consumidores para obtê-lo. Faz, ainda, uma interessante análise das relações entre Estado e mercado a partir do dito popular: “Quando dois elefantes brigam, quem paga o pato é a grama”, mas lembra que a ditadura dos dois elefantes não pode ser entendida como principal oposição ou dilema da sociedade contemporânea. A luta entre eles ocorre ocasionalmente e a relação comum tem sido de “simbiose”. Lembra com isso que “é fácil tomar as aparências por realidade e as declarações por medidas concretas”.

Assim, essa é uma luta por uma nova hegemonia, uma nova cultura. A última crise financeira mostrou sua capacidade de fôlego, apesar do único princípio ser o lucro e carregar em sua essência o caráter antidemocrático. A democracia é tolerada enquanto ela for irrelevante para a proteção dos seus interesses. Nessa perspectiva, para Santos (2010), temos que continuar a lutar, mas sabendo que esse é um sistema que tem uma “capacidade histórica de se renovar”.

Nesse ínterim, a política social, segundo Vieira (1992, 19), resulta da relação conflituosa entre trabalho e capital. Originada nos movimentos populares do século XIX, transforma-se em “estratégia governamental de intervenção nas relações sociais”.

Com suas raízes no mundo da produção, a política social não pode “ser compreendida por si mesma”. A sua planificação e os documentos de cada área específica - Educação, Habitação Popular, Condições de Trabalho, Lazer, Saúde Pública, Previdência Social e até a Assistência Social – “não se colocam como totalidades absolutas” (VIEIRA, 1992, p. 22). Assim, não são “totalidades absolutas”, em relação à política econômica, nem “absolutas” enquanto esferas específicas, por exemplo, as políticas educacional, habitacional, previdenciária e assistencial.

Da relação entre política econômica e política social decorre a administração das instituições sociais e das organizações empresariais. Paro (1986, p. 18-19) define a administração, em sentido amplo, como “a utilização de recursos para a realização de fins determinados”. Neste entendimento, a função administrativa, mais do que necessária, é imprescindível à atividade humana.

Na realização das suas atividades, o homem estabelece relações com a natureza e com os outros homens, através do trabalho. Quando transforma a natureza com a finalidade de

usufruir dos bens produzidos, a racionalidade administrativa se exerce sob a forma de “cooperação”. Quando o faz para aumentar os lucros advindos da produção, a racionalidade se exerce sob a forma de “controle do trabalho” e se transforma em “gerência” (PARO, 1986, p. 23-24).

Embora essas abordagens caracterizem formas diferenciadas de administração, à medida que a esfera privada se amplia e suplanta a esfera pública, transfere a sua gerência específica para as instituições sociais. Na atualidade, os princípios da “flexibilidade” toyotista impõem-se ao Estado e orientam as reformas neoliberais da educação.

Neste capítulo, tentaremos contextualizar a origem das instituições sociais (Estado e escola) e o discurso de regulação gerencial incorporado pelas novas agências de controle político mundial.

2.1- Estado e Regulação Institucional

A escola tem sua origem na modernidade. Na sua identidade original, à escola foi atribuída a finalidade de socializar o conhecimento acumulado pela humanidade, “transformado e selecionado por meio de pedagogias e do currículo”. (SILVA JÚNIOR e FERRETI, 2004, p. 49). Se a identidade da escola resulta do institucional, significada discursivamente pelo Estado-nação, a escola contribuiu, historicamente, para a manutenção deste Estado.

O consenso acerca da regulação da escola pelo Estado tem sustentação nos princípios do liberalismo – igualdade, liberdade, propriedade. Através destes princípios, a escola realizava a sua prática, como promessa de futuro, numa conjuntura em que a produção material acenava possibilidades de aproveitamento de seus egressos, conforme o nível de formação.

Na atualidade, com a crise social resultante da nova dinâmica capitalista, que envolve o próprio Estado, a escola vem sendo regulada, em função dos novos pactos realizados. A regulação escolar envolve a prática por ela realizada e os agentes nela envolvidos.

Ao considerar que os mecanismos de regulação materializados na escola resultam de acordos e de parcerias, que incluem e excluem o Estado, recorro ao passado, para melhor explicar o presente. Aqui a intenção reside, sobretudo, em desnaturalizar fenômenos, como a globalização e o neoliberalismo, com suas ações justificadas como imanentes a um processo de evolução irreversível.

O Estado como foco analítico de pesquisa é, na concepção de Dale (2009), fundamental e constitui o mais importante componente de qualquer compreensão adequada da política educacional, porém qualquer teoria plausível de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal. Assim, qualquer abordagem analítica que se limite às análises estanques micro/macro, global/local perde o que Ball (2001) considera de suma importância que são as relações de mudança entre os contextos e suas interpenetrações.

Ainda nessa perspectiva, é importante relembrar a contribuição de Oliveira (2005, p.10) ao pensarmos a hegemonia nas políticas curriculares:

(...) a vida social e os objetos de estudo dela recortados são constituídos por complexos processos culturais que articulam o material e o simbólico, a política, a economia e a cultura; quando pressupomos que as relações de poder não são fixas, mas resultam de disputas por significações culturais e que o espaço dessas disputas não está marcado por posições binárias, fixas ou dicotômicas, mas são frutos de construção histórica.

Partilho do mesmo entendimento de Mainardes (2006) quando destaca o fato de que o campo de pesquisa em políticas educacionais é “relativamente novo” e, em termos de referenciais de análise, ainda, não possui bases sólidas, mesmo porque “sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências humanas e sociais na contemporaneidade”.

A partir de leitura historicamente situada, é importante, em primeiro lugar, desmistificar o “inatismo das ideias e do poder”; em seguida, contextualizar os princípios do liberalismo, que asseguraram a dominação burguesa e, por fim, ressignificar esses princípios, na atual fase de recomposição hegemônica deste segmento social. A contextualização do Estado, a partir de princípios formulados por Locke (1978), em meio às reformas educacionais, auxilia no processo de compreensão contextual da educação na esfera de produção política, necessária a qualquer educador-pesquisador.

A desconstrução do discurso acerca do “inatismo das ideias e do poder”, conforme encontra-se em Locke (1978, p.51), informa que “toda ideia (conhecimento) teria sua origem na percepção e nos sentidos, não sendo, portanto, imanente ao homem ou inata”. De igual forma:

Todo poder político teria passado a existir a partir de um momento histórico, quando os homens – ainda em seu estado natural (não-diferenciado da natureza) – fizeram um pacto para organizarem a forma de convivência; desse pacto derivariam o poder político e suas formas de realização, constituindo o Estado em sua instituição maior .

Locke entende que, no estado natural, todos os homens “nascem iguais, racionais e em liberdade”. No primeiro momento, todos seriam indivíduos e, neste estágio, não haveria “espaço comunal”. A “razão” seria o componente de mediação da “identidade” do homem, visando à “preservação da paz e dos direitos dos outros”.

Autores como SILVA JÚNIOR; FERRETTI (2004, p 53), fundamentados em Lukács, localizam, nesta transição, o “salto ontológico” do “ser biológico orgânico e inorgânico” para o “ser social”, sob a mediação do trabalho. “Por meio do trabalho simples, o ser humano elevou o nível de viver no estado natural, produzindo nesse processo sua sociabilidade e a objetividade natural”. No primeiro estágio, reside a produção social do homem e, no segundo, a regulação da convivência.

Conforme os autores citados anteriormente (2004. p. 52), os princípios de “igualdade”, “liberdade”, “propriedade” e de constituição do Estado, extraídos das obras fundamentais de Locke - ‘Ensaio acerca do entendimento humano’ e ‘Segundo tratado sobre governos’ (1991b), respaldaram o liberalismo burguês e transformaram Locke (1632-1704) no ideólogo das revoluções empreendidas pelo novo segmento social, a burguesia.

Locke (1978) reconhece como direitos naturais a “igualdade”, a “liberdade” e a “propriedade”. Esta última, não sendo inata, seria derivada do trabalho. Para evitar a usurpação dos direitos de uns por outros e a manutenção de um estado de guerra, “os homens teriam feito um pacto social e criado a sociedade política”. Esta, por sua vez, preservaria os direitos de todos os indivíduos, independente de suas condições naturais.

À medida que aumenta o nível de “complexidade da objetividade social e de si”, outros complexos sociais foram sendo criadas, tais como, o Estado, o Legislativo, o Judiciário, as leis, a ciência, a arte, a cultura, a educação e, mais tarde, a educação escolar, etc. As “atividades executivas e legislativas do indivíduo em estado natural transferir-se-iam para a sociedade”.

O Estado, como construção histórica, tornou-se uma instituição maior e, como tal, reguladora das demais. O caráter institucional das esferas sociais, deriva-se daí.

Na versão de Locke (1978), o Estado configuraria todas as demais instituições da sociedade, em direção ao bem comum para a continuidade do gênero humano, para buscar a harmonia de um determinado estado societal de guerra que produziria a possibilidade de desaparecimento do ser humano.

Do pacto social, resultaria a ‘sociedade política’, destinada a preservar os direitos naturais. O poder dos governantes seria outorgado pela sociedade, constituindo “espaço comunal”. O ser individual do homem precedeu a produção histórica do Estado Moderno e das instituições destinadas à construção, regulação e consolidação do pacto social.

Para Locke (1978), o agrupamento de homens entre si ou governo constitui o ‘público’, entendendo-se que somente nele haverá uma sociedade civil ou política. Por sua vez, o público e o estatal coexistem como realidades distintas. “O estatal é derivado do público e ao mesmo tempo, a ele submetido [...] o público e o institucional só se fazem na conjugação com o Estado”. O público e o estatal constroem-se sob a jurisdição do Estado Moderno.

O privado, como decorrência dessas relações, circunscreve-se “ao âmbito de possibilidades de ação de indivíduos singulares e coletivos”, porém, em conformidade com o Poder Legislativo, que é por sua vez, derivado do público bem como do institucional, é a ele submetido. Assim, mesmo uma escola, ainda que particular, sua organização, seus conteúdos, etc., são institucionais, por mais flexíveis que sejam.

Nesta linha de raciocínio, as instituições diferem-se das organizações. Enquanto aquelas resultam do público, estas emergem da e na sociedade civil e com objetivos determinados (lucro, filantropia, assistencialismo, divulgação, ideologia). De modo que, conforme a identidade, a organização define-se pelos seus objetivos e estes, conforme os interesses em questão podem ser substituídos, para atribuir uma nova configuração organizacional.

A identidade original da escola definida como instituição pública resulta do pacto burguês, e no final do século XIX, foi acrescida de uma concepção “democrática”, na visão de Luzuriaga (*apud* SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 57), que lhe atribui uma função de “formadora do ser social para viver numa democracia liberal do estilo do *american way of life*”. Nesta conjuntura, o Estado Moderno, fundamento no princípio liberal - educação direito de todos e dever do Estado, estabelece o ordenamento burocrático correspondente à realização desse princípio, conforme os seus objetivos.

Se a identidade da escola foi definida em função do pacto burguês, tradicionalmente, a sua função fundamental é fazer a mediação da cultura institucional através do “ordenamento educacional”. Como o institucional deriva-se do político que orienta as relações sociais, a cultura organizativa da escola tende a reproduzir as relações materializadas nas práticas

sociais (econômicas, políticas, culturais etc.). A escola naturaliza-se, então, como uma instituição encarregada de socializar os conhecimentos, historicamente produzidos, através de seleção e de formas de transmissão privilegiadas por ela, para garantir a “ordem” social.

Essa visão do institucional configurador do “objeto da sociologia” remonta ao positivismo. Conforme Fauconnet e Mauss, discípulos de Durkheim (apud LAPASSADE; LOURAU, 1972, p. 140), “São sociais todas as maneiras de agir e de pensar que o indivíduo encontra, preestabelecidas e cuja transmissão se faz mais das vezes pela via da educação”.

Nesta acepção, Lapassade e Lourau (1972, p. 141), enfatizam as questões seguintes:

- a) A instituição se manifesta através de comportamentos e modos de pensamento (e não pela organização das relações de produção);
- b) Esses comportamentos e modos de pensar não têm por origem a personalidade, a psicologia individual, mas são, pelo contrário impessoais, coletivos;
- c) Comportamentos e modos de pensar coletivos constituem uma herança do passado, um governo dos mortos sobre os vivos; essa herança de padrões culturais é senão o objeto, pelo menos um dos efeitos da educação (e não a luta de classes).

Nas abordagens desenvolvidas, Lapassade e Lourau (1972, p.141) entendem que a ‘coerção social’ é força motriz da instituição. Os autores, por sua vez, dizem não identificar referência específica ao “papel desempenhado pelo ‘consenso, pelo acordo tácito ou formulado, racional, ou irrefletido, de um conjunto de indivíduos ou categorias sociais, em torno das instituições existentes”.

Esse aspecto nos conduz a uma outra concepção de instituição, fundamentada em pressupostos marxistas (LAPASSADE; LOURAU, 1972, p 141).

As instituições, assim como a ideologia, são partes integrantes das superestruturas. Mas, contrariamente a uma visão sumária, as superestruturas atuam sobre a ‘base’ material como a base atua sobre as superestruturas [...] Percebe-se que o Estado, por exemplo, afunda suas raízes na infra-estrutura material pelo simples fato que se define como a justaposição da burocracia e da força armada. ‘As instituições em geral’, de que o Estado é penhor jurídico e material, têm sempre uma base material. Elas são atravessadas tanto pelo econômico como pelo político e ideológico.

Enquanto vertentes do marxismo, segundo Lapassade e Lourau (1972, p. 144), consideram “uma ‘autonomia relativa’ das formas institucionais e dos ‘aparelhos ideológicos do Estado’, as abordagens autogestionárias contrárias às instituições, defendem o instituinte. Nesta abordagem, a instituição assimilada, apenas, à instância do ‘instituído’, “fica privada do dinamismo que lhe confere a instância complementar e oposta de instituinte”.

A abordagem histórico-dialética da instituição nos leva a admitir que, na dinâmica escolar, além das normas, preexistem os valores provenientes da prática social que “orientam as alternativas dos indivíduos em suas práticas e constituem a cultura na qual vivem” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 56-57).

A prática escolar resulta da cultura produzida nas relações que se estabelecem no cotidiano institucional. Por sua vez, as “apropriações e objetivações, individuais ou coletivas, contribuirão para constituir a identidade de cada escola ainda que numa rede haja similaridade entre elas”.

O entendimento de que há temporalidades diferenciadas marcando os discursos em questão, nos levou a um retorno ao passado, para uma melhor compreensão dos aspectos que dinamizam o novo pacto educativo, centrado em enunciados como flexibilidade, autonomia e descentralização. Estes enunciados, contextualizados na conjuntura de reestruturação produtiva, configuram a atual forma de gestão social.

2.2 Reestruturação Produtiva e Gestão Social

Historicamente, no processo de realização do capitalismo, há uma relação direta entre política econômica e política social⁴ (VIEIRA, 1992). Conforme o estágio de realização do capitalismo e da relação estabelecida entre capital e trabalho, priorizam-se as políticas econômicas ou as políticas sociais e delas decorrem formas específicas de gestão, articuladas pelo Estado.

Partindo do princípio que qualquer forma de gestão empresarial “realiza o controle do trabalho”, na perspectiva da acumulação capitalista, esta não se compatibiliza com a gestão institucional (PARO, 1986, p. 81). A instituição, na sua dinâmica peculiar, conforme referência anterior, concentra subjetividades configuradoras de culturas diferenciadas e pode institucionalizar uma administração orientada para a transformação social.

No processo de realização do capitalismo, a transferência de formas de gestão da produção para a gestão social tem sido marcante. Da gestão taylorista-fordista, predominante no século XX, foram incorporados, dentre outros aspectos, o parcelamento do trabalho (separação entre concepção e execução), a racionalidade burocrática (ênfase na gerência baseada em normas, no controle dos resultados), “a gerência como forma de controle do trabalho alheio” (PARO, 1986, p. 82). Da gerência pós-fordista, que se desenvolve a partir do

⁴ A política social, segundo Vieira (1992, p. 19), é “compreendida como a estratégia governamental de intervenção nas relações sociais” [...].

final do século XX e se caracteriza pela “flexibilidade”, vem sendo incorporados, entre outros aspectos, a “descentralização” e a “autonomia”.

As formas de gestão social orientam-se por perspectivas diferenciadas: hegemônica (manter a dominação capitalista) e contra-hegemônica (aliança dos dominados para a construção de novo bloco histórico) (PARO, 1986, p. 97). Uma é burocrática (baseada nas normas impessoais) e a outra democrática (baseada na cooperação).

A gestão ocupa um mecanismo chave nas reformas políticas da educação. Conforme Ball (2001, p.108), nos últimos vinte anos, pelo menos, a gestão tem sido um mecanismo utilizado, tanto na reforma política, quanto na reengenharia cultural. A figura do gestor é descrita por ele como “herói cultural do novo paradigma”. Essa nova forma de gestão vem desempenhando um “papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas” com “substituição destes por regimes empresariais competitivos”. São as “novas pedagogias invisíveis da gestão”, procurando reinventar novos espaços, para a obtenção de um maior controle sobre o que está sendo administrado. Nesse sentido, o autor faz uma comparação entre as políticas públicas desenvolvidas em países centrais e periféricos e, ao que parece, nos encaixamos na segunda caracterização:

Em estados onde o inglês é a língua falada assistimos a movimentos em direção a uma maior uniformidade e determinação central, o regresso das políticas liberais do século XIX e a abertura da educação para os que buscam o lucro. Nos estados do continente, assistimos a um movimento em direção a uma maior devolução, autonomia institucional, à introdução de um novo paradigma de gestão pública, do desenvolvimento de relações de competitividade entre provedores públicos e a proliferação do privado, de provedores da educação voltados para o lucro. (BALL, 2001, p.112).

O Estado, em sua posição dicotômica, de planejador-regulador e descentralizador, enquadra-se nos pressupostos neoliberais, repassa à escola e aos professores a responsabilidade moral de solucionar os problemas complexos da sociedade. Ao mesmo tempo, veicula o discurso de que as escolas e os seus sujeitos atuais não respondem aos interesses do Estado e, muito menos, às expectativas da sociedade.

Na atual fase de reestruturação produtiva, decorrente da incorporação das máquinas flexíveis à produção com ênfase no capital financeiro, a política econômica sobrepõe-se à política social, sob a influência do ideário neoliberal. As realizações econômicas polarizam-se em conglomerados de produção, que deslocam unidades produtivas (descentralização) para pólos dinâmicos de países periféricos.

Os tradicionais organismos multilaterais Fundo Monetário Internacional - FMI e BM foram reorganizados, sobretudo para controle da dívida dos países periféricos. Ao mesmo tempo em que reduzem a soberania do Estado-nação, estes organismos investem na transformação das instituições sociais em organizações competitivas.

A seguir, analisaremos a agenda política do Banco Mundial que orienta os ajustes estruturais do globalismo econômico e as novas formas de gerenciamento e controle social através da educação.

2.3 - O Banco Mundial e as Políticas de Financiamento da Educação

A solução para a crise da dívida resultante de empréstimos contraídos junto aos bancos privados por países periféricos foi gerenciada com a participação de agências multilaterais, sobretudo do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, mais conhecido como BIRD ou Banco Mundial (BM)⁵ O BM foi criado em 1944, na conferência de Bretton Woods. Inicialmente, o BIRD investia na reconstrução de países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Conforme Silva (2003, p. 286), posteriormente esta agência amplia as suas ações para a promoção do crescimento econômico dos países em desenvolvimento da América Latina e da África.

O Banco Mundial atua em parceria com o FMI, na condução dos ajustes estruturais rumo ao globalismo econômico, orientando a reforma dos Estados-nação dos referidos países. Registre-se, ainda, o desempenho desta agência na articulação econômica entre estes países, inclusive, no que tange à negociação da dívida externa e à abertura comercial forçada pela globalização dos mercados (SILVA, 2003, p. 287).

Na década de 90, a política educacional elaborada pelo BM confirma as diretrizes, postuladas desde a década de 60, que, conforme Fonseca (1998, p. 38), são: redução do papel do Estado, via controle do investimento do setor público e reforço do setor privado; a realização de reformas administrativas; a estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras do mercado internacional.

⁵ O BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento. Esta instituição proporciona empréstimos e assistência para o desenvolvimento a países de rendas médias com bons antecedentes de crédito. O poder de voto de cada país-membro está vinculado às suas subscrições de capital, que por sua vez estão baseadas no poder econômico relativo de cada país. O BIRD levanta grande parte dos seus fundos através da venda de títulos nos mercados internacionais de capital. Juntos, o BIRD e a AID formam o Banco Mundial.

Através do discurso de “colaboração” e “cooperação”, o BIRD estabelece seus critérios para a concessão de financiamentos e adquire poder para influenciar as agendas setoriais dos referidos países. Silva (2003, p.287) destaca:

Ao fixar um corpo de representantes como seu grupo de trabalho em determinada região, o Banco mundial colhe diagnósticos de situações específicas, divulgando-os como modelos a serem seguidos. E mais, a sua presença diária permite uma constante avaliação do devedor, no que se refere ao pagamento da dívida, monitoramento e fiscalização quanto ao uso correto dos recursos, além de pressioná-lo para adotar comportamentos adequados aos princípios do Banco, mas lesivos para o país.

Para a autora (2003), a posse de diagnósticos locais permite, aos técnicos do BIRD, a apropriação de singularidades que, por sua vez, são generalizadas e assim suprimem a história e a cultura da população local. Nas decisões da política educacional do Brasil, a presença de representantes do Banco, além de exercer pressão sobre o governo, justifica a ajuda externa e a cooperação técnica.

Em 1946, o Banco inicia relações com o governo brasileiro, ao financiar um projeto para o ensino industrial da Escola Técnica de Curitiba, na gestão de Eurico Gaspar Dutra. Na década de 70, o Banco se torna uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social. Com a sua envergadura, o seu prestígio aumenta em relação a outras agências internacionais (SILVA, 2003, p.287).

Na década de 90, de acordo com Torres (2000, p.131-138), a reforma educativa proposta pelo Banco Mundial para os sistemas públicos de ensino recomendava, entre outros, os aspectos seguintes:

- Prioridade para a educação básica (entendida como as oito primeiras séries do ensino fundamental);
- Ênfase na descentralização e na autonomia das instituições escolares, responsabilizando-as pelos resultados;
- Convocação aos pais e à comunidade em geral para uma maior participação quanto à contribuição econômica nas questões de infraestrutura e um maior envolvimento na gestão escolar;
- Estímulo ao setor privado e aos organismos não governamentais, como agentes ativos, no âmbito educacional, na tomada de decisões e implementação de reformas;
- Redefinição do papel do Estado em relação à educação (os parâmetros e prioridades da despesa pública com a educação são progressivamente repassados às famílias e às comunidades)

A cada intenção revelada pelo Banco Mundial, conforme Torres (2000, p.138), corresponde uma proposta que subordina a educação à racionalidade de procedimentos econômicos.

Silva (2002, p. 66-67) caracteriza a concepção de educação adotada nos documentos setoriais do BIRD como utilitarista e pragmática. Esta agência, ao invés de prestar assistência técnica e cooperação financeira, coloca-se como “formuladora de políticas para a educação, induzindo setorialmente, o ritmo e a direção almejada e subordinando-a à racionalidade dos procedimentos econômicos”.

Os discursos sobre autonomia e descentralização administrativa vão ampliando espaços e conquistando adeptos, à medida que são relacionados à universalização e à melhoria dos padrões de qualidade da educação básica.

A estratégia acerca da descentralização, na educação básica, incide sobre a participação da comunidade no processo escolar e sobre a diversificação do ensino, para adequá-lo às peculiaridades locais. No entanto, conforme Fonseca (1998), o documento setorial do Banco, sugere formas de incentivo à divisão dos custos do ensino, ou seja, divisão das obrigações financeiras. É nesse sentido que a comunidade deve ser envolvida nos processos escolares.

Para os demais níveis de ensino, as estratégias sugeridas são incompatíveis com o setor público, como a cobrança de taxas escolares e a transferência gradativa dos serviços educacionais para o setor privado.

A ingerência externa nas reformas educacionais do Brasil justificava-se pela mudança do enfoque de financiamento que, segundo o discurso neoliberal, “não estava criando responsabilidade e não estava fornecendo incentivos de forma a resolver os problemas de acesso, qualidade e equidade” (BANCO MUNDIAL, 2002, p.1). Tradicionalmente, o financiamento da educação “era uma combinação de tendências históricas e de acordos políticos negociados” (BANCO MUNDIAL, 2002, p.1). No nosso entendimento, na nova gerência, os princípios democráticos de igualdade de oportunidades e participação subordinam-se à lógica da racionalidade econômica, para traduzirem as mudanças impostas à educação. Assim analisaremos a seguir, de modo mais detalhado um dos marcos estrutural das reformas na educação que foi a Conferência de Jontiem (1990).

CAPÍTULO III

DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA:

Reformas Educacionais no Brasil

“O projeto... é... ele veio para dentro da escola pra basear todo o trabalho pedagógico das pessoas é... dos componentes da escola, inclusive denotar a função de cada profissional da escola”. (Professora.01)

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

Nos anos 90, no contexto das relações internacionais desenvolvidas após o Consenso de Washington em 1989⁶ formou-se a ideia de que, o Estado, principalmente nos países periféricos, deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira negociadas logicamente, de forma direta, com organismos internacionais. De acordo com Martins (2006, p. 29):

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

A força discursiva mantém-se em torno da descentralização dos sistemas de ensino, utilizando parâmetros de eficiência, eficácia, excelência e competitividade, oriundos da racionalidade econômica. A ênfase no planejamento e na avaliação para controle de resultados da escola, em toda sua multiplicidade, justificaria tal empreendimento.

Esse processo de exaltação à descentralização está significado nas políticas oficiais como maior concessão de autonomia ao espaço escolar. Sobre a escola recai a grande responsabilidade de reconstruir um novo percurso para o ensino com vistas a atender às novas demandas sociais.

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

⁶ O termo Consenso de Washington foi criado pelo economista John Williamson em 1989. Ele escreveu uma lista de recomendações aos países dispostos a reformar suas economias. É considerado uma espécie de receituário neoliberal para os países emergentes na década de 90 que pressupunha que um grupo de medidas a serem tomadas no campo da economia eram válidas para o crescimento de todos os países. Após algumas contestações e alguns fracassos na implementação dessas políticas, tal “Consenso” começou a ser questionado.

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

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

3.1 A Conferência de Jontiem e a Regulação Educacional

A partir do realinhamento do Estado brasileiro pelas reformas neoliberais, sistematizadas no Consenso de Washington, o BM assumiu posição expressiva no financiamento da educação básica. Esta nova posição teve como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia (1990), sob a Coordenação desta agência, com participação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância) – UNICEF, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) - UNESCO.

A magnitude do evento foi evidenciada pela inclusão de 155 nações e 150 entidades não-governamentais. A despeito da massiva presença mundial e da participação de importantes organismos internacionais, o Banco tornou-se o principal expoente da Conferência, além de colocar-se como coordenador da cooperação técnica internacional à educação (FONSECA, 1998).

Segundo Gadotti (2000), a ideia de uma Conferência Mundial de Educação surgiu em 1985, quando a UNESCO, em sua 23^a reunião, destacava o quadro alarmante do analfabetismo no mundo. Este problema, conduzido a Jontiem, traduziu-se nos dois grandes compromissos: redução das taxas de analfabetismo e envolvimento da sociedade na causa da educação.

O debate em torno da educação de qualidade para todos, durante cinco dias, em março de 1990, mobilizou os/as participantes para a aprovação dos dois textos mais importantes da Conferência: Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação.

O compromisso explícito dos países, que participaram do evento, inclusive o Brasil, com a nova agenda do Banco Mundial, confirma-se com a elaboração do Plano Decenal de

Educação (1993-2003)⁷. Este documento, ao mesmo tempo em que consolida os acordos de financiamento, define a agenda de atuação do BM, na educação nacional.

Através de dois projetos de financiamento – Nordeste e Fundescola – o BM financia a “década da educação”, correspondente ao Plano Decenal, e estabelece as metas operacionais da política educacional.

O projeto Nordeste tinha como objetivo “melhorar a qualidade do ensino, reduzir a repetência e a evasão educacional, elevar o rendimento dos alunos e implantar novos padrões para a gestão educacional na região” (BRASIL; BIRD. 1997, p. 2). Esse projeto foi operacionalizado através de sub-projetos: nacional e estaduais. O sub-projeto nacional visava à elaboração de um currículo nacional para a educação básica (Parâmetros Curriculares), implantação do sistema de avaliação nacional (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e Avaliação dos cursos de graduação - Provão), produção de programas educativos, desenvolvimento de cursos para a titulação de professores, entre outras metas (BRASIL, 1997, p. 2). Os subprojetos estaduais foram organizados em torno de cinco componentes básicos: gestão educacional, inovações pedagógicas, capacitação de recursos humanos e instalações escolares (BRASIL, 1997, p. 4).

O projeto Fundescola, caracterizado como segunda etapa do acordo tinha como objetivo “melhorar a atuação do Ensino Fundamental e ampliar o acesso e a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Fundescola inseriu os seguintes Programas/Projetos: Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), Projeto de Melhoria da Escola, Projeto de Adequação do Prédio Escolar, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa de Informatização, Projeto Espaço Educativo (FUNDESCOLA, 2008, p. 2).

No espaço escolar a descentralização e a autonomia seriam confirmadas, sobretudo, pelo Plano Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)⁸. O PDDE foi criado em 1995, pelo governo federal, com o objetivo de transferir recursos diretos para os estabelecimentos públicos, estaduais e municipais, de Ensino Fundamental e destinava-se ao “atendimento de necessidades imediatas de manutenção e de projetos de iniciativa da unidade escolar, de modo a fortalecer sua autonomia” (FUNDESCOLA, 2008).

⁷ O Plano Decenal de Educação Para Todos foi apresentado em duas versões: a primeira consta de um diagnóstico sobre a educação fundamental com algumas estratégias para sua universalização, como também, para erradicação do analfabetismo no Brasil. A segunda consta mais de formas de execução das diretrizes já elaboradas.

⁸ Há uma descrição detalhada destes programas coordenados e registrados legalmente pelo FNDE no portal do MEC. Ver <http://www.fundescola.org.br>.

A sistemática operacional do PDDE (2008, p.11) considera que a “comunidade possui um conhecimento sobre as reais necessidades da escola, sendo, portanto, a mais indicada para escolher a melhor forma de aplicar e fiscalizar os recursos”. Ao mesmo tempo, define que a utilização dos recursos deve inserir-se nas modalidades seguintes:

Manutenção e conservação do prédio escolar; aquisição de material necessário ao funcionamento da escola; aquisição de material escolar, didático e pedagógico; aquisição de fitas de vídeo para a TV Escola; capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto político-pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais diversas” (FUNDESCOLA, 2008, p. 1)

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é considerado o “referencial maior da unidade escolar. Nele, estão contidos o conjunto (*sic*) das ações da escola, incluindo o projeto político pedagógico e o cálculo dos recursos financeiros necessários ao desenvolvimento do plano” (PDE, 2008, p. 1). Para a sua elaboração, está prevista “a participação dos diversos profissionais da escola”, sendo esta “definida pela sua direção”.

O PDE, conforme o discurso oficial (2008, p. 1), “é a trajetória que a escola, com seus mecanismos de participação e envolvimento, traça para si mesma, tendo por base a avaliação do aprendizado de sua identidade”. Neste entendimento, os fundamentos do plano definem-se pelas finalidades da escola, avaliação do aprendizado dos alunos, expectativas e consenso da comunidade escolar. Ainda segundo tal documento “é uma das formas de a escola exercer sua autonomia” e, também, “é o instrumento que credencia todas as demandas da escola referentes à sua gestão pedagógica, aos seus recursos humanos, à sua infra-estrutura e aos seus recursos materiais”

O documento oficial prevê que o PDE (2008, p. 01) deveria ser elaborado por um período de cinco anos e aprovado pelo colegiado escolar, definindo a situação em que a escola deseja estar ao final do quinquênio, “em termos de eficiência e rendimento dos alunos, do processo de ensino-aprendizagem a ser utilizado, das melhorias a serem introduzidas na infra-estrutura, dos serviços de apoio aos alunos e dos processos administrativos e financeiros”.

O PDE é considerado revelante, ao possibilitar a “consolidação dos diversos PDEs por delegacias regionais de ensino e regiões socioeconômicas dos Estados e constituir a principal base do planejamento estratégico plurianual e do orçamento do programa anual das secretarias de educação” (2008, p. 01).

Se o planejamento estratégico, formalizado através do PDDE e do PDE, tem como metas a descentralização e a autonomia, as orientações para o funcionamento destes

instrumentos técnicos, suscitam alguns questionamentos. Como definir a autonomia da escola, quanto ao estabelecimento das suas prioridades, se as modalidades de aplicação dos recursos estão pré-fixadas? Como caracterizar a participação dos profissionais da escola, quanto à elaboração do PDE, se esta participação é “definida pelo diretor”? Como compatibilizar a “gestão democrática”, estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96, inciso VIII, art.3º; BRASIL, 1996), e o planejamento estratégico, regulado pelo Banco Mundial?

O planejamento estratégico é uma ferramenta técnica utilizada no processo de gerenciamento das empresas. Consiste na “destinação de recursos avaliados visando atingir determinados objetivos a curto, médio e longo prazos, num ambiente altamente competitivo e dinâmico” (MIRANDA FILHO, 2008, p. 1). A sua elaboração requer “a participação das lideranças e uma visão generalizada da empresa em relação aos ambientes em que atua” (MIRANDA FILHO, 2008, p. 1).

Enquanto as modalidades de gestão (financeira e pedagógica) empreendidas põem sob questionamentos a descentralização e a autonomia decantadas no discurso oficial, outros questionamentos poderão advir da formação de docentes promovida através dos Parâmetros em Ação e dos Referenciais Curriculares Nacionais. Estes documentos foram elaborados pelo MEC, “com a função de subsidiar as Secretarias de Educação” na implantação da “Rede Nacional de Formadores”, como meta prioritária do Fundescola (Brasil, 2000, p. 19).

O Fundescola caracteriza-se como “ação estratégica”, destinada a incidir sobre dois aspectos das políticas educacionais: “revisão do trabalho de formação de professores”, através das metodologias utilizadas, e organização “dos sistemas”, através da convergência de diferentes projetos desenvolvidos pelo MEC. Nesta perspectiva, os Parâmetros em Ação deveriam ser pensados:

[...] como uma proposta abrangente que articule os diferentes programas do MEC que estão em andamento nas Secretarias e que dizem respeito direta ou indiretamente à formação de professores e à proposta pedagógica [...] Assim, todos os programas, mais especificamente, a TV Escola, Escola Ativa, PDDE, Proformação, Programa Nacional do Livro do Didático – PNLD, guardando suas especificidades, integram-se às atividades do ‘PCN em Ação e da Rede Nacional de Formadores (BRASIL, 2000, p 22).

Os Parâmetros em Ação tinham como meta causar impactos no sistema educacional, num prazo estimado de dois anos, através dos seguintes objetivos:

Formar uma equipe de formadores nas redes de ensino que possam articular as ações de formação junto às escolas; Formar lideranças técnico-pedagógicas com capacidade para articular as redes de ensino de maneira a subsidiar políticas de formação inicial e continuada que incidam sobre a cultura de desenvolvimento profissional; Instituir espaços e horários de trabalho coletivo nas escolas e nas Secretarias destinadas à discussão, planejamento e avaliação das ações educacionais, assim como as opções e decisões pedagógicas; Criar uma cultura de desenvolvimento profissional permanente no dia-a-dia dos educadores com novas metodologias e condições de trabalho; Oferecer condições de desenvolvimento de competências profissionais dos professores para que estes possam realizar a tarefa de educar segundo as atuais demandas sociais; Subsidiar Secretarias na definição de prioridades que contribuam para alterar significativamente a qualidade das aprendizagens dos alunos (BRASIL, 2000, 1-2).

Ao que parece, os objetivos estabelecidos nos Parâmetros em Ação compatibilizam-se mais com o planejamento empresarial de uma organização do que com o planejamento democrático de uma instituição escolar. Enquanto aquele investe na “sensibilização das lideranças” para o estabelecimento de prioridades e controle dos resultados, este investe num princípio educativo capaz de mobilizar os segmentos escolares em torno do compromisso social da educação.

Chauí (1999) adverte que precisamos entender a diferença entre práticas sociais de uma instituição e de uma organização. Numa organização os processos costumam estar balizados pela ideias de “eficácia e sucesso”, com isso “não lhe compete questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes”. Diferentemente, a instituição social “aspira a universalidade, percebe-se inserida na divisão social e política e busca responder às contradições impostas pela divisão social”.

Reflexões desse tipo, imediatamente, nos remetem à identificação do contexto no qual as políticas públicas educacionais são definidas e as concepções que as identificam como organizações. Chauí (1999) refere-se à atual forma de desenvolvimento do capitalismo que se caracteriza, essencialmente, pela “fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as lutas de classes”. Com isso, a sociedade caminha em direção à particularização de organizações e se assenta numa constante instabilidade.

Nas propostas que permeiam o cenário educacional das últimas décadas, parece haver uma sinalização muito forte, com vistas à estruturação de organizações públicas e não na manutenção da identidade das instituições.

O Plano Decenal de Educação Para Todos (1993)¹ reafirma as metas da reforma educacional, definidas na Conferência Mundial de Educação Para todos (1990), conforme

revela o discurso do Ministro da Educação da época Murilo Hingel: “despertar a consciência nacional para a gravidade dos desafios”, para “parcerias indispensáveis” ao alcance dos objetivos estabelecidos.

3.2 O Plano Decenal e a Gerência Estratégica da Educação

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

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

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

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

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

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

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

Neste documento, o então Ministro da Educação, Murilo Hingel afirmava que, “o Plano Decenal foi concebido e elaborado para ser um instrumento guia na luta pela recuperação da educação básica do país”, e conclamava a todos à edificação de um eficiente sistema de educação básica” (PDE, 1993a, p.7). Esta versão concebe o projeto político-pedagógico como “medida imprescindível para implementação do Plano Decenal”. Textualmente ficava claro que toda escola precisava fazer o seu plano e definir metas e compromissos com a comunidade escolar.

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

A discussão no campo da política educacional em torno da autonomia e descentralização dos estabelecimentos de ensino continua, na primeira década dos anos 2000, ressignificada/continuada nos programas do governo Lula. O discurso democrático mediado pela descentralização e autonomia é, ainda, a batuta que rege as políticas educativas na contemporaneidade, mas é pela análise da natureza desses princípios democráticos em instituições concretas que podemos ter condição de avaliar se estes princípios postulados estão sendo respeitados. Se os princípios e valores que o sustentam se encarnam em instituições concretas.

3.3 O Projeto político-pedagógico na Legislação Educacional

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

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

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

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

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

No entanto, ao mesmo tempo em que na Câmara dos Deputados processava-se o embate em torno da gestão pública e privada da educação, no Senado surgia um projeto alternativo apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, formulado “nos bastidores com o auxílio de técnicos ligados ao governo e à margem de qualquer discussão”. (SAVIANI 1998, p. 197).

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

Conforme o referido documento, a LDB “versa sobre papéis e responsabilidades dos diversos níveis de governo quanto à provisão de serviços da educação [...] Seguindo a nova LDB, foram estabelecidos padrões para o currículo escolar e para a qualificação dos professores”. As análises revelam que, os padrões, papéis e responsabilidades referidos, foram definidos pelos projetos Nordeste e Fundescola, anteriormente comentados, e regulados nas leis e normas posteriormente aprovadas. Um exemplo é a Lei n. 9.131 (BRASIL, 1995), que altera dispositivos da Lei 4.024/61, relativamente às atribuições deste Ministério da Educação.

Esta Lei (idem, art. 6^a), estabelece como competência do Ministério exercer “as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino [...]”, contando para isso com a “colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem”.

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

A LDB (inciso I do art. 12), ao regular a organização dos estabelecimentos de ensino, prevê que estes, “respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, devem ter a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, assim como, os professores devem “participar da elaboração” desta proposta e “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (1996, art.13 incisos I e II).

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

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

Por sua vez, as reformas educacionais, em curso, foram sendo reguladas na legislação. Saviani (1998)⁹ considera a Lei n. 9.394/96 “minimalista”, pela compatibilidade existente entre ela e o Estado mínimo, orientado para o atendimento ao projeto de reforma estrutural, à desregulamentação e à privatização.

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

Além dos Planos referidos, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001), ainda em vigor, referenda a descentralização definida nas reformas da educação. É importante lembrar que o PNE foi resultado de antigas exigências de diversos segmentos sociais em definir intervenção plurianual do Poder Público e da Sociedade sobre as diretrizes educacionais. A pressão social foi produzida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que, com suas diversas entidades representativas, forçaram o governo a se mover e dar entrada no dia 10 de fevereiro de 1998 no PNE elaborado democraticamente por profissionais da educação, estudantes, pais de alunos entre outras instâncias representativas nos I e II Congresso Nacional de Educação (CONEDS). Esse plano ficou conhecido como PNE da Sociedade Brasileira e transformou-se em projeto de Lei coordenado pelo deputado Ivan Valente e referendado por mais de 70 parlamentares.

As duas propostas acabaram revelando duas perspectivas de política educacional: um projeto democrático e outro que expressava a política do capital financeiro internacional.

⁹ Críticas apresentadas por Saviani et al in: a Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas, 1998.

Infelizmente os interesses imediatos do governo, majoritário no Congresso, acabaram desfigurando o projeto originário da sociedade, reduzindo-o a uma “carta de intenções”.

Segundo Valente (2001), o PNE da Sociedade Brasileira propunha a ampliação equivalente a menos de 4% do PIB nos anos de 1990, para 10% do PIB, ao fim dos 10 anos do PNE. Mais uma vez a questão, entre outras não alcançadas com o PNE 2001, tornam-se objeto de discussão e luta na CONAE 2010 com vistas ao PNE de 2011. Ao que parece continuamos a perseguir o embate histórico pelo efetivo Sistema Nacional de Educação que atualmente é reforçado linguisticamente em seu tema principal pela palavra “articulado”. Em contraposição a um sistema reduzido às múltiplas formas de avaliação.

Na versão aprovada, dentre os objetivos e prioridades definidos (2001 p.07), destaca-se a democratização da gestão do ensino público, por meio da participação dos profissionais de educação, na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, como também, a participação da comunidade nesse processo.

O documento retoma a retórica dos outros documentos, em relação à valorização dos profissionais da educação, enfatizando a “garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira do magistério”.

O PNE refere-se ao FUNDEF como responsável pela extraordinária mudança nos estados e municípios em que o professor recebia baixos salários. Destaca a referida Lei (art. 7º), quando define que “devem ser aplicados, obrigatoriamente, pelo menos 60% dos recursos do FUNDEF na remuneração do pessoal de magistério em efetivo exercício de suas atividades no Ensino Fundamental público”.

Enfatiza, ainda, a “desburocratização” e a “descentralização” da gestão em três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira para que cada instituição possa, com o repasse direto dos recursos, desenvolver “o essencial de sua proposta pedagógica e para as despesas do cotidiano”. Neste aspecto, insistimos no questionamento: que tipo de autonomia a escola tem, atualmente, para gerir os recursos destinados à formação de professores e o piso salarial dos mesmos?

Quanto à formação desses profissionais, o PNE destaca a educação à distância, inclusive, como meta para o nível da graduação (meta 9, p. 63; meta 11, p.68). Esta, em geral, caracteriza-se como formação aligeirada, realizada através de cursos modulares e/ou

temporários. A meta 12 concebe a formação em serviço, conforme instituída na LDB- Lei n. 9394/96, desde que “observadas as diretrizes e os parâmetros curriculares”.

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

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

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

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

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

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

No entendimento do ministro, autonomia é condição essencial e não pode estar condicionada à conveniência administrativa ou fiscal. Para ele “tem de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontre no ciclo educacional”. A autonomia é posta como corolário da educação dentro de uma visão sistêmica, compreendida como processo de socialização e individuação (p.7).

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

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

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

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

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

A gestão democrática, entendida como princípio da educação nacional, segundo documento “deve entrar em sintonia com as formas de participação da comunidade local e escolar”. Assim, o projeto político-pedagógico é referendado como elemento decisivo “na formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social”. Esse projeto deverá trazer como fundamento a autonomia como estratégia de um modelo de gestão democrática. (p.42)

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

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

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

Diante disso, não se pode deixar de apontar a importância dos processos de formação docente para aprofundamento das perspectivas de visualização da autonomia como movimento de luta e contraposição às leis de mercado e as teorias circulantes em torno de um profissional mais “reflexivo”.

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

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

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

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

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

As abordagens acerca das políticas parecem indicar que o projeto político-pedagógico como instrumento de construção de autonomia nos discursos “político” da política educacional brasileira foi, e continua discursivamente aparecendo, como meio estratégico de realizar o compromisso moral da escola, através do seu quadro funcional.

Dando seqüência à análise da reforma da educação, destacaremos aspectos prioritários do programa letramento implantados em Campina Grande, na década de noventa.

3.5 A descentralização na Reforma Educacional de Campina Grande

Em uma conjuntura de reformas, ações envolvendo descentralização e autonomias dos sistemas de ensino ganharam expressão, também, no município de Campina Grande¹⁰.

A descentralização da educação municipal foi instituída na Constituição Federal de 1998. Em seu art. 211, a Carta Magna dispõe sobre a organização dos sistemas de ensino: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Este dispositivo é reiterado pela LDB 9.394/96 (artigo 11): “Os municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do seu sistema de ensino, integrando-o às políticas e planos educacionais da união e dos Estados”.

¹⁰ Segundo Lima (2003, p. 68), a municipalização do ensino em Campina Grande não contou com a participação da sociedade civil na discussão da proposta. O Conselho Municipal de Educação nem chegou a tomar conhecimento da Lei que instituiu o Sistema Municipal de Ensino, antes de ser enviada à Câmara de Vereadores.

Como meta de descentralização pedagógica, o Município de Campina Grande, através da Secretaria de Educação, instaurou o Programa Letramento, oficializado pelo Decreto nº 2715, de 05 de fevereiro de 1999. Este programa estabelecia a “orientação básica da educação para todo o sistema educacional do município”, a partir de uma concepção “crítica”, na perspectiva “sócio-histórica”(PMCG, 2002, p.03).

Para Coordenar o Programa Letramento, o Executivo Municipal contratou como Consultores os Professores Maria Saete van der Poel e Cornelis Joannes van der Poel (2002). Como principal referência do programa estava a experiência de trabalho dos consultores, que haviam desenvolvido o projeto na cidade de João Pessoa-PB, chamado Letramento de Pessoas Jovens e Adultas na Visão Sócio-histórica (RELEJA), como também, tinham práticas desenvolvidas em estados e municípios do Brasil como Porto Alegre, Rio de Janeiro, e Projeto Escola Plural de Minas Gerais, entre outros da mesma ordem.

Os referidos especialistas organizaram o documento: “Política Curricular na Rede Municipal de Campina Grande” (2002), como referência teórica para o Programa.

O Programa Letramento, “numa visão sócio-histórica”, regulava as reformas administrativa e pedagógica. A reforma administrativa, organizava a rede de ensino em pólos¹¹, sob a coordenação de técnicos, que, necessariamente, não precisavam ser supervisores; poderiam ser psicólogos, orientadores educacionais, assistentes sociais, visto que o número de supervisores foi considerado insuficiente para o atendimento à demanda escolar.

A reforma pedagógica foi justificada à comunidade, através do documento referente à política curricular (PMCG, 2002, p. 05). Na introdução, o documento fazia referência a pesquisas realizadas pelos consultores, junto aos professores, no ano de 1998. As informações coletadas indicavam:

- Situação de pobreza de todos os alunos.
- Dificuldades em relação à Língua Portuguesa, precisamente, na leitura e escrita;
- Dificuldades em Matemática, reveladas na lentidão da aprendizagem, sobretudo das operações fundamentais;
- Desinteresse pelos Estudos Sociais, sobretudo em razão da forma como este componente curricular estava sendo trabalhado;

¹¹ Agrupamento de escolas de acordo com a localização geográfica. Cada pólo tinha a sua representação técnico-pedagógica e uma escola sede para articular os problemas com os demais técnicos e consultores da Secretaria de Educação.

- A **inexistência de um projeto político-pedagógico** nas escolas, que de certa forma limitava o professor ao já aprendido;

A ausência de uma definição filosófica de educação, por parte da própria Secretária de Educação do Município, levava a uma confusão quanto ao rumo a ser seguido. (o que demonstrava, também, a falta de um projeto político-pedagógico da própria instituição que administrava a educação municipal).

Esse diagnóstico foi utilizado, em 1999, como justificativa para a implantação da reforma educacional. A sistematização do currículo aconteceu no ano de 2001.

O documento que explicitava a política curricular (PMCG, 2002) enfatizava que o currículo deveria ser uma “construção coletiva” e o trabalho dos Consultores era o de estabelecer “diretrizes e referências gerais” que, conseqüentemente, deveriam ser apropriadas e enriquecidas pelos professores. Era um discurso que pretendia incluir os professores no processo de “pensar” o currículo.

Como marco da nova caminhada pedagógica, o então Secretário de Educação, Pedro Lúcio Barbosa, destacava a possibilidade de ultrapassar “velhos hábitos”, como o de construção de um currículo por especialistas, “com conhecimentos fragmentados, organizados numa estrutura de disciplinas isoladas” (PMCG, 2002, p.04).

O documento estrutura-se em três partes. Na primeira, são apresentadas as concepções de currículo, relacionadas à reprodução e à problematização, definidas a partir das duas grandes correntes, de acordo com a visão de homem e sociedade. O currículo de reprodução, desde o tempo dos gregos até os dias atuais, caracterizou-se como hegemônico. O currículo como problematização e questionamento “assume uma visão crítica diante da sociedade e, conseqüentemente, dos fazeres saberes nas ações pedagógicas” (PMCG, 2002, p.07).

Na segunda parte, são abordados os princípios que fundamentam o currículo no Programa Letramento, e, na terceira, são sistematizados os campos de estudo, para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).

Para a realização do Programa Letramento, os consultores destacaram, especialmente, as teorias pedagógicas de Vygotsky e Bakhtin. De Vygotsky, enfatizaram o entendimento da escrita como habilidade motora e atividade cultural complexa. De Bakhtin, extraíram a ideia de trabalhar a língua em todo o processo educativo, “como dado primário de todas as coisas”, que, de forma gradual e progressiva, contribuiria para a reestruturação do pensamento (POEL; POEL, 2002, p.36).

O ensino foi organizado em ciclos, previstos na LDB e nos PCN, como justificativa para a aprendizagem contínua, sem barreiras e sem interrupções. O respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos e a organização de classes de acordo com o nível de conhecimento dos mesmos foram outros argumentos utilizados. (PMCG, 2002, p.24).

No decorrer da execução do Programa, foi incorporada a concepção de currículo em rede, articulada aos ciclos. Os constantes ajustes do Programa, através da inserção de novas abordagens teóricas, contribuíram para a expressiva resistência do professorado. A insegurança e a falta de domínio das abordagens teóricas que fundamentavam o Programa geraram insatisfações e descrença em relação à possibilidade de melhoria da qualidade da educação municipal.

De acordo com Lima (2003, p.103), apesar do discurso dos Consultores enfatizar autonomia na construção do currículo como “rede”, verificou-se a tentativa de implantação de uma proposta com vistas à homogeneização do trabalho, aproximando-se dos PCN.

Ao que nos parece, o processo de reforma curricular, na Rede Municipal de Campina Grande, guarda “muitos silenciamentos” (grifo nosso). Se a própria pesquisa feita pelos consultores, identificava a falta de um projeto político-pedagógico e a ausência de uma definição filosófica como problemas cruciais da rede, caberia indagar: o que revela os educadores/profissionais envolvidos no processo de reforma?

As análises desenvolvidas nos permitem relacionar os princípios políticos e filosóficos das reformas educacionais em nível macro e micro ao ideário neoliberal e ao positivismo, que distanciam a educação da realidade social.

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

CAPÍTULO IV

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM MEDIAÇÕES DISCURSIVAS

*“Por isso que eu digo que não participei efetivamente/eu estive lá/ouvi algumas reuniões.../
mas dizer assim, da minha palavra mesmo, assim como os demais educadores não foi
levada em consideração, visto que o corpo técnico que elaborou./ É como se fosse o PPP
dos técnicos”(risos).(Professora - 06)*

O discurso acadêmico, que neste estudo priorizamos, inicia a abordagem do projeto político-pedagógico pelos fundamentos filosóficos que orientam a sua construção. Não se trata de uma abordagem centrada nas ideias nem na objetividade do mercado, mas dimensionada pela e para a prática social, tendo como mediação o trabalho e a cultura.

A instituição e não a organização é a referência básica para a educação escolar. Partimos do princípio que a instituição difere da organização quanto à finalidade e à organização do trabalho. A diferença justifica-se pela necessidade de identificação do compromisso político da educação e do significado que lhe é atribuído na atual fase histórica.

Assim, a mediação realizada pela instituição educacional, longe de privilegiar a articulação com o mercado, centra-se na democracia, que se realiza por uma lógica contraditória (BORÓN, 1995, p.22).

Na democracia, o poder se exerce de ‘baixo para cima’, com a participação autônoma dos sujeitos constitutivos da ‘demos’. A “igualdade” destes, sob a condição de “cidadãos”, é pressuposto para a “participação direta ou delegada a representantes”. (BORÓN, 1995 p.25).

No mercado, o poder se exerce de cima para baixo; só os grupos beneficiados pelo seu funcionamento, principalmente os oligopólios, dispõem de capacidade para “construí-lo e modificá-lo à sua imagem e semelhança”. Enquanto a força da democracia reside na base que lhe dá sustentação, a força do mercado resulta da cúpula onde se concentram “os atores cruciais”. (BORÓN, 1995, p.25).

A democracia move-se em função da “integração” e para a “criação de uma política fundada na vontade coletiva”. O mercado move-se pela “competição, segmentação e seletividade” e nele sobrevivem os mais aptos. Enquanto a participação no consumo é “privilégio” regulado pelo mercado, a participação democrática de um “exige e potencia a participação dos demais”. (BORÓN, 1995, p.25).

Se democracia e mercado excluem-se por finalidades diferenciadas – equidade e lucro – diferenciam-se, também, as formas de organização do trabalho, a gestão empreendida e os sujeitos correspondentes. A gestão democrática da educação pressupõe a existência de instituições movidas pela participação de intelectuais, comprometidos com a transformação social. A gestão empresarial pressupõe a existência de organizações movidas pelas ações de especialistas orientadas para o lucro.

As ações diferenciadas resultam de princípios educativos diferenciados.

4.1 O Princípio Educativo e os Fundamentos do Trabalho Escolar

O investimento em uma educação comprometida com a transformação social requer o engajamento dos excluídos, como sujeitos da ação pedagógica, com a pretensão de produzir uma “revolução cultural” (GRAMSCI, 1978). O trabalho e a cultura, conforme Gramsci (1978, p.178), seriam pressupostos para a organização da “escola unitária”; aquela destinada à formação de uma “pessoa capaz de pensar, de estudar e dirigir ou de controlar quem dirige”.

A proposta do autor para a organização desta escola envolve, além de métodos, condições materiais, forma de administração, conteúdos de formação humanista e profissional articulados em níveis, de acordo com a idade dos alunos. A escola unitária estabeleceria “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social” (GRAMSCI, 1978, p.125).

Em Gramsci (1978, p. 125), o princípio educativo sobre o qual estava fundada a escola elementar era o conceito de trabalho, assim entendido:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imane à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho. Logo, o que é possível adquirir da escola elementar são os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, que fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do dever, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.

A escola referida por Gramsci (1978, p.15) está inserida no conjunto do seu pensamento e era entendida como “aparelho privado de hegemonia”¹². Compreendia a escola como possibilidade de construção de uma nova moral e uma nova cultura da classe subalterna (na perspectiva de conquista do Estado), era necessário romper com a subordinação das classes subalternas que, ao reproduzir a ideologia da classe dominante, tornava-se sua aliada.

Na atualidade, essas dimensões do trabalho vêm sendo ressignificadas pelas novas tecnologias, assim como a própria classe trabalhadora. Também, a tradicional função da escola – formar para o mercado de trabalho – passa a ser questionada. Assiste-se, assim, a uma crescente tendência, no âmbito da “produção flexível”, à imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo, sem, no entanto, significar o fim da classe trabalhadora (ANTUNES, 1999).

¹² Categoria gramsciana das instituições da sociedade civil que exercem uma função social no âmbito da cultura e hegemonia. Como exemplo temos sindicato, escola, partido entre outros.

Mesmo que esta se modifique em decorrência das transformações processadas nas modalidades de trabalho e caracterize-se como “classe-que-vive do trabalho”, não podemos retirar do trabalho “a centralidade” que o processo produtivo lhe confere.

Embora o trabalho realizado na fábrica oriente-se por uma lógica diferente daquela que orienta o trabalho realizado na escola, os(as) docentes inserem-se na “classe-que-vive-do-trabalho” e, como tais, vêm sendo regulados pela dinâmica da organização empresarial. Esta discussão será abordada posteriormente.

O trabalho, referido como “um poder acima dos indivíduos”, materializa-se pela divisão e, por sua vez, “subsume os indivíduos membros de uma classe”; condição que, para ser eliminada, pressupõe a superação da propriedade privada e do próprio trabalho. (Manacorda, 1991, p.45). Os trabalhadores separados da natureza, não se reconhecem nos produtos do trabalho que realizam nem no processo de realização deste trabalho nem no conjunto das forças produtivas sociais. Esse trabalho revela-se pelo seu caráter “negativo” e configura-se como atividade submetida ao capital.

Por sua vez, o trabalho que o professor realiza na escola pública, sugere indagações quanto ao vínculo empregatício e quanto à atividade realizada. Embora, não seja a nossa intenção aprofundar esta abordagem, não desconhecemos que o professor realiza um trabalho intelectual que se situa na categoria do trabalho não-material, ou seja, como “produção de ideias, conceitos e valores” (SAVIANI, 1994, p.159). Enquanto produz o saber, seja ele sobre a natureza ou sobre a cultura, “o ato de produzir e o ato de consumir imbricam-se, diferenciando-se, por exemplo, de atividades – como a produção de livros e objetos de arte – em que o produto se separa do produtor, havendo um intervalo entre produção e consumo”. (SAVIANI, 1994, p.153).

Neste processo de investigação, poderemos indagar se a prática das/dos docentes realiza-se sob o aspecto “negativo” do trabalho ou sob o aspecto “positivo” ou até mesmo qual a dimensão política e técnica do fazer profissional. O aspecto positivo do trabalho manifestar-se-ia na realização de uma atividade pedagógica, em torno da qual se engajam sujeitos que se autoproduzem, enquanto produzem significados modeladores das suas práticas.

A cultura é outra referência para a nossa discussão. Na atualidade, Canclini (2005, p.47) concebe a cultura, numa definição sociosemiótica, “como processos de produção, circulação e consumo da significação na vida social” [...] Essa definição, conforme o autor é

“útil para evitar os dualismos entre o material e o espiritual, entre o econômico e o simbólico, ou o individual e o coletivo”. Essa definição afasta, ainda, o entendimento da “cultura como um sistema de significados” e traduz o “cultural” como:

O choque de significados nas fronteiras; como cultura pública que tem coerência textual, mas localmente interpretada; como redes frágeis de relatos e significados tramados por atores vulneráveis em situações inquietantes; como as bases da agência e da intencionalidade nas práticas sociais correntes (CANCLINI 2005, p.48).

Canclini insere o cultural “em zonas de conflito” e o identifica “como processo político”, traduzido ‘nos modos específicos pelos quais os atores enfrentam, se ligam se negociam’ e, portanto, como imaginam o que compartilham” (CANCLINI, 2005, p.48).

O ‘cultural’, ainda conforme Canclini (2005), abarca os processos de disputas entre os diferentes grupos que intuem a representação imaginária do social, modelam e estabelecem suas relações com os demais e os limites que possibilitam a convivência social, assim como as zonas de disputa entre o local e o global e os atores sociais envolvidos.

O ‘cultural’, ao abarcar “produção e consumo”, envolve “confrontação e negociação” entre diferentes. Esta concepção nos distancia dos entendimentos segundo os quais “a cultura é um fenômeno da superestrutura” (HALL, 1997, p.27) e “é vista como instância simbólica da produção e reprodução da sociedade” (CANCLINI, 2005, p.45).

Na primeira acepção, a cultura não é algo “dependente”, mas “uma condição constitutiva da vida social”. Além da mudança conceitual, o cultural coloca-se “ao lado dos processos econômicos, das instituições sociais e da produção de bens, da riqueza e de serviços” [...]. O fato de a cultura penetrar “em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p.23), atribui-lhe “centralidade”, identificada com uma nova “atitude em relação à linguagem”. Esta assume “uma posição privilegiada na construção do significado” (HALL, 1997, p.28).

Se tudo é cultura, o discurso produz e regula a realidade? Hall enfatiza que “todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram um significado para funcionarem, têm uma dimensão cultural” (HALL, 1997, p.32).

Quanto à produção da realidade pelo discurso, parece ser outro equívoco. Hall (1997, p 40) nos oferece o esclarecimento seguinte:

Se a cultura regula, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão – a grosso modo – de alguma forma, ter a ‘cultura’ em suas mãos para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau.

Reforçando esse entendimento, Hall (1997, p.40) comenta uma epígrafe, a partir de uma citação de Margaret Thatcher - ‘Governando através das culturas’.

Solucionar problemas geralmente é uma questão de mudar a forma como as pessoas fazem as coisas, ou como elas vêem o mundo ... A cultura está agora na agenda das reformas do governo, pois sabemos, a partir de uma série de recentes pesquisas, que a cultura talvez seja o fator determinante mais importante em uma combinação de sucesso econômico e coesão social, a longo prazo [...]

Segundo Hall (1997, p. 40), “a cultura está inscrita e sempre funciona no interior do jogo do poder”. Se a garantia da “coesão social” resulta de uma negociação, ou seja, de “arranjos de poder discursivo ou simbólico”, o que seria a educação senão um “processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a ‘cultura’ – na geração seguinte, na esperança e perspectiva” [...] de influenciar e moldar “as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade”?

Se “a cultura regula as práticas e condutas sociais”, “quem regula a cultura?” A cultura, segundo Hall (1997, p.41-43) é regulada através de normas e conhecimentos, que orientam as formas de fazer as coisas, a previsão de “fins” ou de “propósitos”, que se tornam “habitus”, ou “conduta social”. Através dos “sistemas classificatórios”, que inserem as pessoas e as coisas em determinados lugares e nomeiam as práticas destas pessoas como aceitáveis ou não e através da “produção ou ‘constituição’ de “novos sujeitos”. Que implicações a “produção ou a ‘constituição’ de novos sujeitos” teria para a educação e para os processos de formação de docentes?

Conforme comentamos no primeiro capítulo, a regulação normativa expressa na Lei n. 9.394/96, institui a realização do trabalho dos professores através do projeto político-pedagógico e num capítulo específico – Dos Profissionais da Educação - regula a formação e a carreira dos mesmos. Conforme a referida Lei (art. 12 e 13), a elaboração do projeto político-pedagógico é obrigatória para o estabelecimento de ensino e para os/as professores(as). E o que é mesmo o projeto político-pedagógico? Que discurso é este?

4.2 O Projeto político-pedagógico no Discurso Acadêmico

Na década de 90, no contexto de reformas induzidas pelas políticas educacionais financiadas e atreladas às novas formas de gestão (des)centralizada, surgem, também, nos discursos acadêmicos, reflexões em torno do projeto político-pedagógico.

Como foi visto no capítulo anterior, no discurso oficial, a ideia de conceder maior autonomia aos estabelecimentos escolares foi anunciada na Conferência Mundial de Educação Para Todos, que por sua vez se refletiu centralmente no Plano Decenal (1993) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9394/96.

No Plano Decenal (1993), garantir a autonomia às escolas por meio da construção do “projeto político-pedagógico” tornou-se meta com vistas à superação dos problemas advindos de um passado de centralização burocrática nos três níveis de administração: Federal, Estadual e Municipal

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9.394/96, esta proposição aparece em maior evidência no art. 12, inciso I, quando prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica", deixando explícita a ideia de que a escola não podia prescindir de pensar sua intencionalidade.

Os docentes são considerados agentes imprescindíveis nesse processo de construção político-pedagógica, para isso, o artigo 13 da mesma Lei estabelece como suas atribuições: “I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...] VI. colaborar com as atividades de articulação com as famílias e a comunidade.”

Diante de tais prerrogativas, no âmbito acadêmico, autores como Veiga (1995), Gadotti (1994) e Vasconcelos (1995), entre outros, abordaram, centralmente, o projeto político-pedagógico, numa perspectiva de emancipação, superação das dicotomias que permeiam o cenário da escola.

Essa perspectiva, no nosso entendimento, orienta-se pelo princípio educativo que conduz a práxis pedagógica como mediação entre discurso acadêmico (abordagem teórica) e prática escolar..

E o que é um projeto político-pedagógico? No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (FERREIRA, 1975).

Em se tratando de projeto político pedagógico, essa compreensão amplia-se, uma vez que se trata aqui de um instrumento processual de organização da escola e que se efetiva coletivamente entre professores, alunos, gestor, técnicos e pais. Para Vasconcelos (2002, p.15-16):

O projeto político-pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos dados.

Alguns autores referenciam este instrumento, ora como projeto pedagógico, ora como projeto político-pedagógico. Não existe um consenso em relação à denominação¹³, até porque essa temática é relativamente nova para muitos. Alguns insistem no “político pedagógico”, por acreditarem que nem todas as pessoas têm clareza da dimensão política da educação. Paulo Freire(2007) já insistia quando afirmava, categoricamente, que o ato educativo é um ato político por excelência. Daí a necessidade de deixar em destaque o político ao lado do pedagógico.

O termo político é destacado, assim, por se entender que a escola não é um lugar neutro, ela é um espaço político por excelência, seja pelo fato de sofrer impacto das políticas públicas, seja por manifestar uma diversidade de relações e jogos de poder. Vasconcelos (2002, p.20) traduz de forma objetiva esta concepção, afirmando que “ser político significa tomar posição nos conflitos presentes na *Polis*; significa, sobretudo, a busca do bem comum” e que, de maneira alguma, deve ser entendido no sentido estrito de uma doutrina ou partido¹⁴.

Continua Vasconcellos (1995, p.143), afirmando que o projeto político-pedagógico:

É um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada,

¹³ Ex.: Projeto Pedagógico, Proposta Pedagógica, Projeto Educativo, Projeto de escola, Projeto de Estabelecimento, Projeto Pedagógico curricular, Projeto Pedagógico-Administrativo, Projeto Pedagógico Institucional, Plano Escolar, Plano Diretor, etc.

¹⁴ Partido, por definição, diz respeito a uma parte; a educação, pelo contrário, tem aspirações de universalidade.

orgânica e, o que é essencial, participativa. E uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição.

O referido autor enfatiza o aspecto teórico-metodológico, no sentido de justificar que, mudar a prática educativa implica alterar concepções enraizadas. Nesse momento, ao verificar o quanto é frágil nossa teoria, nossa organização, destaca que o maior desafio no processo de construção político-pedagógica é o de compreensão do papel da teoria, no sentido de “captar os determinantes, o movimento do real para nele intervir” (VASCONCELOS, 2002, p.15).

O projeto político-pedagógico da escola pressupõe uma perspectiva interdisciplinar e uma ação intencionada que depende da ousadia dos seus agentes. A interdisciplinaridade¹⁵ converge para a apreensão do real (FRIGOTTO, 1995), quando resgata o homem como ser histórico e social. Ou seja, quando concebe o homem como ser “omnilateral” que se produz como sujeito, enquanto produz a sua subsistência. Se o resgate da “omnilateralidade” não é possível na sociedade capitalista, o currículo orientado pelo “trabalho concreto” e pela(s) cultura(s), ao invés de desenvolver habilidades operacionais e de modelar subjetividades para o mercado, instrumentalizará a formação “politécnica”. Frigotto (1995, p.44) concorda com Saviani que, em termos epistemológicos e pedagógicos, a “politecnicidade”, ao integrar trabalho, ciência e cultura, humanismo e tecnologia, concorre para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Nas palavras de Gadotti (1994, p. 579):

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 do que o 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.

No entendimento de Pereira (2004, p. 24-25), assumir estratégias interdisciplinares na elaboração do projeto político-pedagógico é uma opção acertada, uma vez que “propicia a comunicação entre os vários interlocutores(as) do trabalho da escola e enfatiza que o pedagógico e o burocrático não são atividades estanques”. A autora prossegue:

[...] o que se quer é que as atividades sejam pensadas de forma coletiva, distanciando-se das formas de organização do trabalho, vividas inicialmente, no chão da fábrica que fragmentava o processo de produção entre planejadores e

¹⁵ A interdisciplinaridade, portanto, seria um caminho para superar a compartimentalização do saber e a dicotomização do conhecimento e a acentuada especialização, caracterizadores da Ciência Moderna, sendo que essa superação apenas é possível e fecunda a partir de um trabalho em equipe, no qual se forma uma espécie de sujeito coletivo.

executores. A escola atual quer (necessita) resgatar formas coletivas de encaminhar o trabalho educativo como alternativas indispensáveis e válidas para interromper o processo de desarticulação entre teoria e a prática (PEREIRA, 2004, p. 24-25).

Um projeto é uma criação histórica, capaz de romper barreiras com o estabelecido, com o instituído, com o determinado. Aqui, o projeto é percebido de forma ampla e engloba etapas não se resumindo, apenas, a um simples plano. Configura-se como intenção coletiva dos interesses dos indivíduos que fazem a escola, implicando numa constante ação-movimento.

Todo plano corresponde ao momento técnico de um projeto. Num plano, definem-se as condições, os meios, os objetivos e as metas pretendidas. Um plano ajuda a delimitar as chamadas condições objetivas do projeto. Vale ressaltar que um bom plano é fundamental para que um projeto dê certo, mas, se não houver envolvimento e participação da comunidade educativa, pode se tornar um mero documento inconcluso e sem validade.

Para Veiga (2001, p.11), um projeto político-pedagógico deve apresentar características tais como:

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

A execução de um projeto político-pedagógico de qualidade deve, segundo a mesma autora:

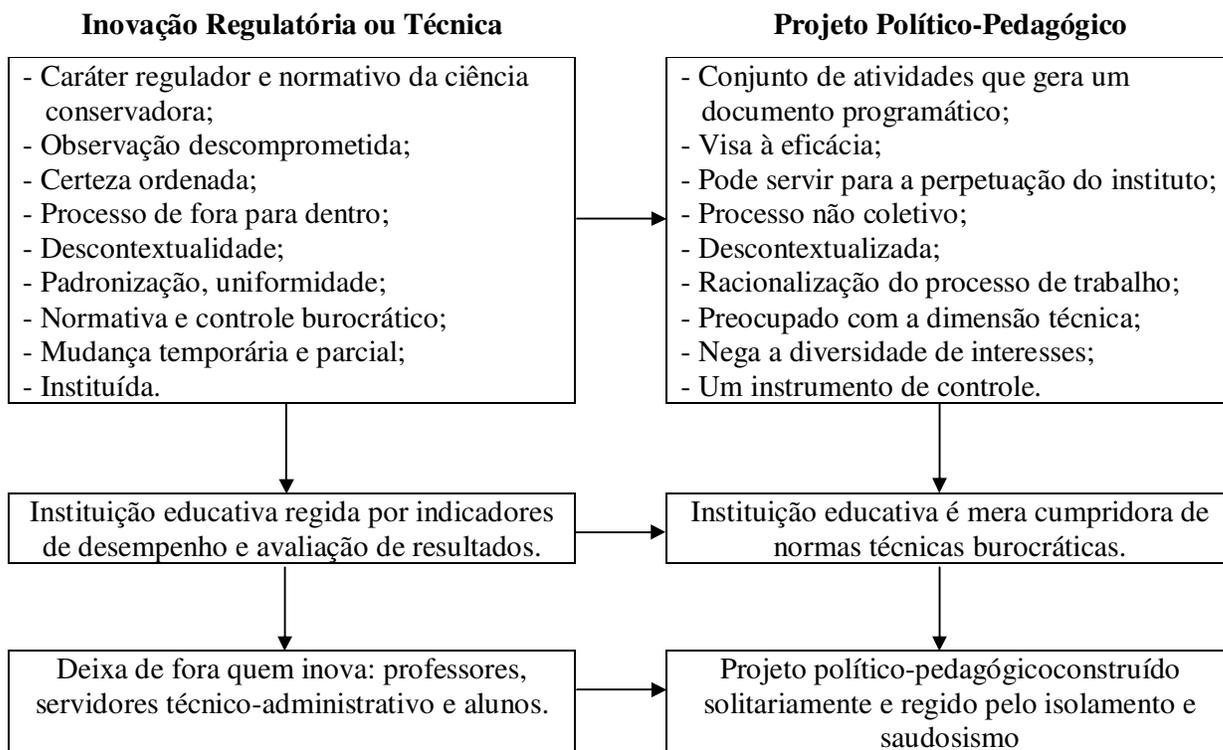
Nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem; ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola, ser construído continuamente, pois como produto, é também processo (Veiga, 2003, p. 05).

Veiga (2003) faz uma ressalva importante em relação ao projeto político-pedagógico, que se encontra nos discursos “inovadores” (grifo nosso) das estratégias reformistas da educação. Estes trazem em sua essência os princípios da racionalidade técnica que servem

muito mais à “regulação e manutenção do instituído”. A propósito, a autora mostra a concepção regulatória ou técnica que podemos exemplificar a seguir:

Quadro 1

Concepções de Inovação Regulatória ou Técnica e Projeto Político-Pedagógico



Fonte: Veiga (2003, p.05)

Gadotti (2000, p. 37) aponta algumas limitações e obstáculos à instauração de um processo democrático, como por exemplo:

- a) a nossa pouca experiência democrática;
- b) a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de governar e que o povo é incapaz de exercer o governo;
- c) a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical;
- d) o autoritarismo que impregnou nosso *ethos* educacional; e
- e) o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional.

O projeto político-pedagógico, no contexto discursivo acadêmico, se apresenta como instrumento de luta e não como uma receita mágica para resolver todos os problemas da escola. Vasconcelos (2002 p.21-22) destaca que a escola, avaliando-se e percebendo suas

necessidades, pode vir a tomar iniciativas para superá-las. Caso contrário, submete-se, apenas, à avaliação externa, que aumenta o seu grau de fragilidade e dependência. Afirma, ainda, que não se deve negar a avaliação externa, desde que seu sentido, conteúdo e forma, sejam negociados. A escola não tendo seu ponto de vista fica exposta ao juízo externo, sem ter parâmetro para confrontar. O autor enfatiza:

[...] projetar a instituição é tarefa dos seus agentes e não de ‘especialistas’ e/ou ‘burocratas’ do sistema educacional. É o coletivo que vai fazer sua leitura da realidade, manifestar seus objetivos e assumir compromissos com a prática transformadora, de tal forma que o Projeto contemple sua singularidade e tenha a cara da escola. As estratégias de imposição - explícita ou camuflada - de projetos a partir do exterior têm fracassado sistematicamente.

A garantia de autonomia está intimamente relacionada à garantia de participação coletiva, num processo de construção pedagógica que é bastante enfatizada nas discussões sobre PPP. Vasconcelos (1995) afirma que o maior problema não está tanto em se fazer uma mudança, mas em sustentá-la, daí a necessidade de participação.

O clima de discussão coletiva na construção do PPP representa referência imprescindível, para que os sujeitos da escola possam enxergar formas de participação. Nesse sentido, pode-se desenvolver a percepção de que a escola é um espaço que não esgota seu trabalho na reprodução do social.

Apesar de a gestão democrática ser princípio constitucional (1988) e ser referendada na Lei n.9394/96 (LDB), não é garantia de confirmação na realidade escolar. O que se pode perceber é que não basta autonomia delegada, é necessário que esta seja construída no cotidiano da escola.

A autonomia, apesar de instituída na LDB, deve ultrapassar os limites oficiais e ser construída a partir do PPP. Sousa e Corrêa (2002) destacam que, muitas vezes, o conceito de autonomia é percebido equivocadamente como independência ou isolamento. Esse enfoque distorce o conceito defendido até então, uma vez que o homem deve ser considerado um ser de relação. A autonomia da escola não pode ser encarada como algo herdado ou adquirido, deve ser construída. Não se esgota em decretos, mas avança a partir das aberturas que a legislação apresenta.

O conceito de autonomia envolve duas dimensões essenciais. Segundo Barroso (2001, p. 03), uma dimensão jurídico-administrativa, que se refere à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre as matérias nas áreas administrativa,

pedagógica, financeira e jurídica. A outra é sócio-organizacional. Nesta perspectiva, “a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências” que uma instituição estabelece com o seu meio e que define a sua identidade.

A autonomia, até então discutida, parece ultrapassar o modelo e as práticas advindas do mundo oficial. Revela-se como possibilidade para a escola que considera suas práticas sociais concretas.

Nesse tensionamento de luta, Giroux (1997, p.170) vislumbra possibilidades para a escola e seus sujeitos perceberem que:

[...] a dominação não elimina a ação humana nem a resistência, uma vez que o sujeito constituinte simplesmente não pode ser reduzido aos ditames do modo de produção da vida material ou à lógica da dominação ou às exigências de reprodução social como a escola, a família etc.

Assim, na construção do PPP, o conceito de autonomia pressupõe o exercício da democracia e se contrapõe à divisão pormenorizada do trabalho e ao controle burocrático excessivo de instâncias “superiores”.

O discurso acadêmico aponta para um modelo de escola que prima por uma identidade construída na coletividade. O PPP acaba se inserindo numa dinâmica de participação democrática, de inclusão dos, até então, “marginalizados” na construção curricular da escola. Dessa maneira, nos remete aos discursos, também, produzidos, especialmente, na década de 90, sobre multiculturalidade.

A multiculturalidade compatibiliza-se com a gestão democrática. O currículo na perspectiva multicultural ultrapassa o mero discurso hegemônico de “inclusão dos diferentes” (para melhor dominar). O sentido de uma construção político-pedagógica, que contemple as diferenças, consiste na possibilidade de “refletir as formas pelas quais a diferença é produzida, como resultado de relações sociais de assimetria” (SILVA, 2007, p. 90).

O projeto político-pedagógico, nesta abordagem poderá indicar possibilidades de desvelamento da realidade social naturalizada nas escolas, fundamentada no consenso hegemônico acerca da globalização, do acesso ao saber e aos meios de produção.

A globalização no terreno curricular é abordada por Dale (2009, p.18) como algo de muito impacto na educação e aposta que será ainda maior no futuro. Destaca ainda, a importância de aprofundar as análises entre globalização e currículo. A preocupação dele, como sujeito da Sociologia da educação é sobre “como os fatores externos não somente ‘afetam’, mas ‘constroem’ o pensamento e a prática curricular no contexto das prioridades e

dos sistemas educacionais, os quais estão sendo transformados pela globalização”. Embora seja válida a direção sistemática para analisar as questões globais e suas interferências no currículo sejam importantes, vale a pena verificar os fluxos locais e as interferências, mesmo que as vezes imperceptíveis da cultura local e do cotidiano educativo no contexto global de produção de conhecimento.

Dale (2009), defende que a educação no percurso histórico é convocada a contribuir para tanto para o pilar da regulação, como também, para o da emancipação. São atribuídos papéis contraditórios na manutenção do Estado com a sociedade, e o conteúdo do currículo em suas batalhas acaba refletindo essa tensão.

Ontologicamente, a globalização neoliberal pode ser vista como um conjunto de arranjos políticos e econômicos para a organização da economia global, impulsionada mais pela necessidade de manter o sistema capitalista do que por quaisquer outros valores. A adesão aos seus princípios dá-se pela influência política e econômica e pela percepção dos próprios interesses. Nenhum Estado-nação, nem mesmo os Estados Unidos ou China, é capaz de controlar ou dirigir a economia global neste momento, e isso tem duas conseqüências importantes para nossa compreensão de globalização e do currículo(...).

A constitucionalização neoliberal é entendida como processo em que o Estado se auto limita e em educação vai reduzindo seus poderes na área. O discurso sobre globalização para DALE (2009, p.27) acaba por produzir uma nova economia global do conhecimento (EGC) em que todos os Estados-nações devam fazer parte e em que a educação é tida como mola mestra para a consolidação desta produção. As competências prioritárias sobre o conhecimento dos conteúdos e as propostas universalistas tendem, cada vez mais, a tornarem-se “customizadas”. Há um discurso de flexibilidade, personalização. O entendimento de EGC parece requerer o desvio de uma concepção de currículo como conjunto de conhecimentos planejados e seqüenciados para “competências que devem ser aprendidas *ad hoc*” de acordo com a necessidade.

Ao abordar os processos de globalização e currículo, Dale (2009, p.29-30) considera importante analisar os mecanismos pelos quais a globalização influencia o currículo, pois “a ‘globalização’ por si só não faz ou afeta coisa alguma”, e reafirma que ela não é um processo sem agentes, o que pode ser verificado com frequência em discursos eloqüentes sobre a “força” da globalização, que acabam por configurá-la abstratamente. Assim, “esses agentes, de forma ativa ou passiva, acionam mecanismos específicos que, ou diretamente, ou como é mais comum, indiretamente, especialmente nesta fase atual, afetam o ensino e a aprendizagem nas escolas em todo mundo”.

O argumento discursivamente posto é que os currículos não podem ser pensado apenas em espectro nacional, uma vez que os problemas e políticas não são gestados “nacionalmente”. Abre-se com isso, um suposto leque de “oportunidades” e “possibilidades” de se planejar em nível transnacional, espaço que, para DALE (2009), é preenchido por organizações internacionais como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Por fim, organismos internacionais difusores de soluções genéricas constituíram símbolos e conceitos que possibilitam aos atores construir esquemas de legitimação de suas propostas políticas.

O entendimento de Pereira e Macedo (2009, p.115) é que os fluxos migratórios provocados pela globalização vêm, ao longo do tempo, ampliando a troca cultural “não apenas entre as nações, mas dentro delas”. Apesar disso, “não têm garantido condições mínimas de vida para os grupos periféricos”. As autoras ilustram o caso brasileiro em relação ao desenvolvimento regional que vai acontecendo de forma desigual entre a região Sul e as demais, indicando retrocesso no índice de desenvolvimento humano.

Fica evidente, a partir do discurso da globalização que o trânsito de compreensão das políticas e práticas educativas não poderá restringir-se em apenas uma direção.

É nesse contexto que assumimos a concepção de currículo como “artefato social e cultural”. Para Silva (1996, p. 83), a abordagem é mais ampla, pois incorpora as determinações sociais, históricas e a produção contextual. Assim afirma:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado nas relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O currículo-projeto constrói-se no enfrentamento das diferenças, produzidas historicamente. Estas diferenças, abordadas sob o enfoque do multiculturalismo, assumem feições diferenciadas. Para Silva (2002, p. 85), “o multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo”. Teve sua origem nos países dominantes do Norte, a partir de movimentos de reivindicação dos grupos sociais dominados “para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. Tornou-se “solução para os ‘ problemas’ que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante”. No entanto, segundo o autor, “o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de qualquer coisa, obriga essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

O termo multicultural tem sido questionado por alguns autores, pois induziria a imaginar a sociedade como um mosaico, formada por culturas diferentes e estáticas. A expressão interculturalismo, sugere assim, uma relação mais dinâmica. Moreira (2001, p.74) recorre a argumentos de Santos e Lopes (1997), quando estes entendem que o prefixo *inter* “expressa o sentido de troca, reciprocidade e solidariedade entre culturas”. Partilhamos da concepção de Moreira (2001, p.60), segundo a qual a cultura é mais importante que o prefixo empregado.

Na verdade, a cultura tornou-se uma preocupação mundial. O cenário social revelado a partir do 11 de setembro, as práticas xenofóbicas, o racismo e as perseguições até então vislumbradas, denunciam que é necessário reconhecer a pluralidade cultural, que segundo Moreira (2001, p.66), “se expressa no mundo de riscos globais em que vivemos, tanto nos setores beneficiados pela globalização, como nos que ela tem ajudado a marginalizar”.

Moreira (2001, p. 66) entende que nossas sociedades contemporâneas são, inegavelmente, multiculturais, pois as diferenças que derivam das dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião são reveladas nas diferentes esferas sociais.

Um projeto político-pedagógico apoiado num modelo de educação (multi)intercultural pode propiciar um maior engajamento dos sujeitos, a partir das práticas sociais das quais fazem parte e da compreensão dos processos de como são construídas as diferenças e desigualdades. Se entendermos que elas não são naturais, resistências são possíveis.

Para Moreira (2001), não pode haver educação multicultural separada do contexto de luta “dos grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual a sociedade produz sentido e significados de si mesma”.

Se entendermos o currículo como a organização de todas as práticas da escola, que se desdobram em torno do conhecimento escolar e nas relações de poder, o professor encontra-se, necessariamente, comprometido com o planejamento e com o desenvolvimento do currículo. Nesse sentido, deve estar atento para que os conteúdos selecionados nas diversas disciplinas busquem desestabilizar a “lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que predomina. Moreira (2001, p. 76) entende que:

É no encontro, no atrito entre as vozes hegemônicas e as vozes dos sujeitos oprimidos que reside a possibilidade de crítica e de desconstrução das representações vigentes das relações sociais e dos grupos culturais, bem como de sua substituição por imagens e representações alternativas que expressem novas representações do mundo em que vivemos, dos grupos com que convivemos e das relações que estabelecemos.

O currículo construído na coletividade, que faça uma possível articulação entre teorias e práticas na direção da mudança social, pode não mudar o mundo, mas talvez humanizá-lo um pouco. Isso é possível, quando se inicia um insistente processo de desnaturalização das divisões, preconceitos e discriminações presentes na sociedade.

Assim, se uma das questões centrais do projeto político-pedagógico é o tipo de homem que queremos formar, parece haver necessidade de antes questionarmos: que sociedade temos e quais seus condicionantes, considerando-se, a perspectiva de que nossa sociedade é multicultural?

Nessa direção, é importante destacarmos duas perspectivas abordadas por Silva, (2002, p. 86-87) sobre multiculturalismo, a crítica e a liberal. No entendimento dele, o multiculturalismo crítico caracteriza-se por não conceber as diferenças culturais separadas de relações de poder. A liberal apela para o respeito à diferença. Enquanto este considera que, sob a aparente diferença, há uma mesma humanidade, no multiculturalismo crítico, a definição do que é humano é vista como resultado de relações de poder.

Ainda segundo Silva (2002), a perspectiva do multiculturalismo crítico pode ser dividida em uma concepção pós-estruturalista (que concebe a diferença como essencialmente um processo lingüístico-discursivo) e uma concepção mais materialista (para a qual os processos institucionais, econômicos, estruturais estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural).

A visão pós-estruturalista de produção de diferença para Silva (2002) pode ser criticada por sua ênfase exagerada em processos discursivos. Para o autor, não basta explicar discursivamente o racismo, mas deve se considerar, essencialmente, as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base.

A perspectiva crítica do currículo multiculturalista parece ultrapassar as ideias da diferença fundadas restritivamente no campo do “respeito, tolerância e convivência harmoniosa”, quando as considera produzidas e reproduzidas por meio de relações de poder e desigualdade. Esta abordagem nos incita à reflexão sobre o discurso da “igualdade”, requerendo com isso, modificações substanciais no modelo (ainda) dominante de currículo, que nos desvia da compreensão de que a diferença é produzida por relações sociais assimétricas.

Não é muito lembrar o discurso de Moreira (2002, p.75), quando ele enuncia o que pode ser considerado um “mantra” de Santos: “temos o direito de ser iguais, quando a

diferença nos tornar inferiores; contudo, temos também o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”.

Nesse entendimento, o projeto político-pedagógico, em seu significado “edificante” ,requer o compromisso dos docentes para tornar o currículo multiculturalmente orientado, na perspectiva de traduzir as questões relevantes em relação a diferenças, identidades, saberes e valores.

4.3 Os Docentes na Dinamização do Projeto político-pedagógico

A participação do/a(s) docentes na construção do PPP, além da regulação normativa instituída pela Lei n.9.394/96, é condição imprescindível, conforme o discurso acadêmico. Para tanto, presumimos que o nível desta participação define-se pelo compromisso assumido com a educação. Que indicadores revelariam esse compromisso?

Partimos do princípio que, ao abordarmos qualquer forma de dinamização curricular revelado na cultura da escola, refletir sobre a formação docente é fundamental. Não podemos nos eximir de tal reflexão, principalmente, por serem atribuídos a este profissional, no contexto discursivo (oficial e acadêmico), a incumbência “elaborar e executar o projeto político-pedagógico da escola”. É impossível pensar em alguma mudança que não passe pela formação de professores.

Se a prática social, conforme referência anterior, é o “horizonte” para o qual se direciona o fazer pedagógico, esta discussão envolve o/a(s) docentes, como sujeitos desta prática, em suas relações com os/as outro/as. Neste particular, os/as docentes são concebidos em sua essência humana e como profissionais.

Na perspectiva marxista, conforme Saviani (1998, p.225), o “conteúdo da essência humana reside no trabalho”. Significa dizer que “o ser do homem, a sua existência, não é dado pela natureza, mas é produzido pelos próprios homens”. E esta ação de transformar a natureza “é o que se chama de trabalho”. No entanto, como se revela a essência humana no processo transformador? Se o homem é parcelado, não se reconhece no processo de produção nem no produto, a sua essência manifesta-se de forma “alienada”. Saviani (1994, p. 225) insere nesta discussão, a seguinte citação de Marx, acerca da alienação nos planos objetivos e subjetivos:

O trabalho alienado: 1) converte a natureza em algo alheio ao homem, 2) aliena o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, e também o aliena do gênero (humano). Ele transforma a vida genérica em meio de vida individual. Em primeiro lugar, ele torna alienadas entre si a vida genérica e a vida

individual, em segundo lugar, transforma a segunda, de maneira abstrata, em finalidade da primeira, igualmente em sua forma abstrata alienada.

A alienação nestes duplos planos torna-se mais visível na produção material. E no trabalho do professor, em que consiste a alienação? Um forte delineamento pode ser analisado à luz do princípio educativo que orienta a sua prática. Se este princípio fundamenta-se numa filosofia da essência, “todos os homens são iguais”, a educação básica tem como função precípua promover a integração social destes homens. Em torno desta função, desenvolvem-se ideias políticas e teorias pedagógicas. Assim, conforme Saviani (1998, p 232), a tradicional concepção liberal de educação, “pôs acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do estado burguês, enquanto a versão moderna, traduzida no escolanovismo, “pôs o acento na formação do indivíduo egoísta e independente”.

Estas concepções de formação do indivíduo parecem entrecruzar-se na atualidade, uma vez que há uma ênfase na constituição do indivíduo “total”, capaz de responder às demandas da produção e do mundo “globalizado”.

Neste quadro de ajuste global, Frigotto (2001, p. 64) entende que somos direcionados para uma concepção “produtivista, mercantilista”, cujo papel é formar em cada indivíduo competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade.

Nesse processo de reconfiguração da educação e do trabalho, os professores são conclamados a adquirir “fluência tecnológica”. Nas políticas de formação conduzidas pelo MEC, parece que, “sem alterar o processo de formação de professores do ensino básico e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem na educação, desde que haja televisões e computadores nas escolas” (CHAUÍ, 1999, p. 33).

A proposta de Delors (1999) para a educação do século XXI, formulada em relatório para a UNESCO, revela que, para o indivíduo atender às novas competências e habilidades faz-se necessário “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. Esse discurso é tomado em duplo sentido: serve de referência para alguns autores como possibilidade de formação da pessoa integral, como, também, é apropriado pelo discurso hegemônico do Estado, na perspectiva de formar o trabalhador “flexível”, dinâmico, com aptidão para responder aos processos de produção na atualidade.

Frente às variadas formas de controle hegemônico, aqui entendido como direção cultural, como o educador poderá exercer a sua função de intelectual¹⁶ num grau de desenvolvimento que, segundo Gramsci (1978b, p.347), ultrapasse a “eloquência, motriz, interior e momentânea dos afetos e das paixões”?

Apesar de considerar todos os homens “intelectuais”, Gramsci (1978b, p. 346), entende que nem todos exercem a função de intelectual, advertindo-nos que “ a relação entre esforço de elaboração intelectual-cerebral e esforço muscular nervoso nem sempre é igual”, como também, “não há atividade humana na qual se possa separar o *homo faber* do *homo sapiens*”.

Em tempos de políticas neoliberais, o pensamento de Gramsci (1978b, p. 346) abre-nos possibilidades de compreensão de possíveis lutas contra a globalização excludente que, até então, circunscreve nossa sociedade. Entender a hegemonia e o senso comum em suas manifestações pode ser o princípio de um “agir consciente do dever e do conteúdo filosófico deste dever”, por parte do docente em seu contexto.

Esta compreensão é possível por meio da consciência política formulada por Gramsci (1986, p. 21), como um processo de superação do senso comum, entendido como movimento progressivo e dialético, a partir da unidade teoria e prática e, não apenas, como um fato mecânico. De acordo com esta perspectiva, a “consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam”.

A consciência é referendada, assim, como uma força transformadora da realidade que permite ao indivíduo analisar, valorar e participar como ser ativo do seu contexto sócio-político-cultural. Para Gramsci (1978, p. 9), a escola é um espaço de formação dos intelectuais, podendo tornar-se um dos melhores meios de transformação ou de conservação da sociedade.

No processo de construção do projeto político-pedagógico da escola, assumimos como de importância fundamental a concepção do “intelectual orgânico”, desenvolvida por Gramsci. Para o autor, o “intelectual orgânico” é aquele que está junto, trabalha em conjunto,

¹⁶ Para Gramsci, intelectual é todo homem, mas só alguns assumem a função intelectual. O intelectual, no sentido gramsciano, é todo aquele que cumpre uma função organizadora na sociedade e é elaborado por uma classe em seu desenvolvimento histórico (desde um tecnólogo ou um administrador de empresas até um dirigente sindical ou partidário), sem esquecer os intelectuais tradicionais, como os membros do clero e da academia (instituições que precedem o modo capitalista de produção). Ver mais em Gramsci, 1978a, p.15.

movimenta-se, relaciona-se com aqueles que representam; não está separado. Considerando a intelectualidade dos educadores, estes deveriam encarregar-se da difusão das novas concepções de mundo, de novas ideologias, como também de elaborar novas ideias. Ideologias produzidas por intelectuais desligados das massas, não passam de “elucubrações individuais” (GRAMSCI, apud PORTELLI 1977, p. 84).

Se o docente é entendido como agente que auxilia na produção de nova direção cultural das massas, que pressupostos filosófico-epistemológicos estão sendo disseminados para a formação de um “intelectual autônomo”? Que formação seria adequada à implantação de um projeto político-pedagógico comprometido com uma perspectiva contra-hegemônica?

Identificamos nos discursos referentes à formação docente, abordagens pautadas, conforme Duarte (2003, p. 601) “numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar”. Estas constatações resultam de críticas desenvolvidas por Duarte (2003) às ideias de Schön, Tardif, Perrenoud entre outros “acerca do conhecimento tácito e do conhecimento escolar”. Para ele, a formação do ‘profissional reflexivo fundamentado na “epistemologia da prática”, guarda relação com o “construtivismo” (aprender-a-aprender), com a “epistemologia pós-moderna” e com o “pragmatismo neoliberal” (DUARTE, 2003, p.609-610).

Contreras (2002, p.185) reforça as críticas à formação do “profissional reflexivo” e resgata a teoria e a formação do intelectual crítico. Esta pressupõe a participação ativa para descobrir o oculto e até mesmo ‘desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como natural’. Nesse sentido, o autor reconhece a autonomia como componente da luta pela emancipação profissional no processo de descobertas e aspirações sociais.

Autonomia, para Contreras (2002, p.188), não é interpretada como independência, até porque o desenvolvimento da prática educativa, mediada constantemente por regulações institucionais, é incompatível com esta compreensão. A autonomia consiste em desenvolver uma “sensibilidade moral” e reconhecimento das limitações e parciais desta prática. Não pode ser “imposta ou dogmaticamente estabelecida mediante verdades libertadoras”.

No discurso oficial, autonomia e descentralização, abordadas no Capítulo II, são reguladas na legislação sob a forma de “incumbências pedagógicas” aos estabelecimentos de ensino e aos professores.

No discurso acadêmico, a autonomia é prerrogativa indispensável ao exercício da profissão docente. Nesse aspecto, é compatível com o entendimento de Contreras (2002, p.

192), pois não é vista como um individualismo competitivo, mas como uma identidade e afirmação da capacidade de intervenção nos problemas sociais que se apresentam no espaço educativo.

Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das pressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum) dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Giroux (1997, p.176), também, entende o trabalho do professor como tarefa intelectual (raízes gramscianas), em contraposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. No nosso entendimento, embora o professor não atinja, na imediatez do cotidiano, uma consciência de sua própria alienação, ele pode desenvolver, no espaço contraditório das relações pedagógicas, uma consciência crítica fundamentada numa teoria que dê sustentação a sua prática. Para Giroux, a teoria deve ser avaliada “por seu potencial para liberar formas de questionamento e para estabelecer a base sobre a qual se assentem novas formas de relações sociais” (GIROUX, 1997, p.161-162), não legitimamente ancorada aos pressupostos tecnicistas.

No processo de reformas dinamizadas pelo Banco Mundial, parece que o “Brasil tem adotado um ‘modelo’ de formação de professores que consiste mais em conceder uma certificação, do que em conferir uma boa qualificação aos futuros professores”. Esta formação distancia-se dos objetivos e da pauta de luta pela profissionalização do magistério, defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE (1998), como política de formação global dessa categoria. Não é muito destacar os princípios da “base comum nacional” defendida pela associação:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc.) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) unidade entre teoria e prática que resgata a práxis da ação educativa;
- c) gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo, garantindo o desenvolvimento de prática democrática interna, com a participação de todos os segmentos integrantes do processo educacional;

- d) compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articulados com os movimentos sociais;
- e) trabalho coletivo e interdisciplinar propiciando a unidade do trabalho docente, numa contra-ação ao trabalho parcelarizado e pulverizado, resultante da organização capitalista;
- f) incorporação da concepção de formação continuada;
- g) avaliação permanente dos processos de formação.

Os docentes, inseridos nesta “base comum” de valorização política e filosófica do trabalho educativo, poderiam oferecer respostas mais concretas aos problemas do cotidiano institucional, bem como auxiliar na construção de uma proposta identitária e coletiva para a escola.

As mediações discursivas envolvendo descentralização e autonomia docente na elaboração do projeto político-pedagógico constituem referência para a contextualização das práticas discursivas no cotidiano escolar, como veremos a seguir.

Capítulo V

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NOS CRUZAMENTOS DISCURSIVOS

“Pra ser educador tem que conhecer um projeto político/ só assim a gente pode decidir./Isso é um documento de identidade da escola/ ...a gente não conhece a escola. Isso vai ajudar a gente a conhecer a história da escola/ a história do aluno”.(p01)

Com recortes de discursos oficiais e acadêmicos, busquei significar descentralização e autonomia na educação a partir da década de 90 para, em seguida, analisar a prática discursiva docente. Embora o tempo histórico da pesquisa empírica seja recente, fica saliente que os compassos da temporalidade social e cultural marcam de forma diferenciada os discursos conforme as finalidades e as influências objetivas e subjetivas em causa. Ademais, o método de investigação ora utilizado prioriza o relacionamento desses aspectos.

A confirmação de diferentes temporalidades nos discursos indicou a necessidade de rever o passado, na tentativa de contextualizar o pacto social, que produziu as instituições – Estado e escola – moldadas, sobretudo, pelos princípios liberais de liberdade e igualdade. Cada uma a seu modo, essas instituições investiam na manutenção da ordem social. O Estado, na condição de ente soberano, assegurava o direito à participação democrática através da universalização educacional.

Com a desordem social gerada pela reorganização produtiva, o Estado perde sua soberania, e os tradicionais princípios do liberalismo são ressignificados como descentralização e autonomia.

O objetivo deste capítulo é contextualizar os referidos princípios na prática escolar e analisar os significados atribuídos pelos docentes ao projeto político-pedagógico a partir do cotidiano onde ressoam suas vozes. Tal contexto na dinâmica do tempo e do espaço social é, segundo Rocha (1999, p.83), um produto herdado, mas também uma produção resultante do fazer pedagógico que pode permitir uma melhor compreensão dos sujeitos que fazem o processo educativo.

Como explanado no capítulo introdutório, a Análise Crítica do Discurso – ACD – desenvolvida por Norman Fairclough é a base teórico-metodológica que orienta as análises dos discursos apresentados pelas docentes. Ele acredita que a linguagem é parte irredutível da vida social e está dialeticamente interconectada a outros elementos sociais. Sua abordagem começou a ser entendida como ciência crítica sobre a linguagem já em 1989, com o livro *Language and Power*. Sua obra, desde o início, foca os efeitos sociais do texto e as mudanças sociais que superem relações assimétricas de poder parcialmente sustentadas pelo discurso.

O discurso é compreendido por Fairclough (2001) como forma de prática social, e não como atividade puramente individual, “mas uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros”. A linguagem é entendida a partir do seu uso social em uma relação interna e dialética que se debruça não apenas sobre os mecanismos de reprodução, mas sobre as mudanças discursiva e social.

O modelo de análise proposto por Fairclough (2001) é tridimensional e compreende: texto (vocabulário, gramática, estrutura, coesão), análise da prática discursiva (contexto, distribuição, produção e consumo, intertextualidade, força, coerência) e prática social (ideologia, sentidos, pressuposições, metáforas, hegemonia, orientações políticas, econômicas, culturais, ideológicas).

A prática de análise a seguir busca esclarecer qual é a matriz social do discurso que envolve o PPP, quais as relações entre as estruturas sociais e hegemônicas que a constroem, e que efeitos essa matriz pode indicar em termos de reprodução e/ou mudança.

A análise da prática social, da qual a prática discursiva sobre o PPP é uma parte, constitui base para ajudar a entender um pouco melhor o formato discursivo que vai constituir identidades, valores e práticas na escola. Nesse sentido, as análises que se seguem incidem principalmente sobre os aspectos da prática social, e para isso a descrição do contexto discursivo ajuda a compreender melhor o ecoar da voz docente.

5.1 O Contexto da Prática Discursiva Docente

A escola *locus* da pesquisa foi inaugurada em 1996 com a missão de implantar um projeto-referência em educação integral. Não atingindo o propósito inicial, caracteriza-se, na atualidade, como uma escola regular (tempo parcial) da rede municipal, atendendo a alunos do 1º Ciclo inicial ao 4º Ciclo final (correspondentes à Alfabetização e Ensino Fundamental completo). Possui uma estrutura privilegiada em relação às demais escolas do município de Campina Grande. Seu diferencial revela-se, basicamente, no laboratório de informática, atendimento odontológico e biblioteca.

A referida escola localiza-se na zona urbana, num bairro que dispõe de calçamento, transporte coletivo, saneamento básico e sistemas de comunicação.

A administração escolar está sob responsabilidade de duas mulheres. A administradora geral (pedagoga) trabalha nos turnos matutino e noturno, e a vice atende à tarde e à noite. Ambas foram eleitas pela comunidade educativa. No município, atualmente, o tempo de administração é de três anos, havendo o direito à reeleição.

O quadro de docentes é constituído de 42 professores/as que desenvolvem atividades nos três turnos. Todas do sexo feminino, as docentes envolvidas nesta pesquisa trabalham apenas no Ensino Fundamental I, vespertino. Além disso, todas têm formação em nível superior (Licenciatura Plena) pela UFPB, UFCG e Pedagogia em Serviço, este através de

curso promovidos pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na modalidade de Educação a distância em regime semipresencial. Das professoras entrevistadas (ver quadro anexo), além das 20 horas semanais de trabalho nessa escola, 75% realizam a docência em outras instituições.

O aumento da jornada de trabalho corresponde ao esforço para a recomposição salarial para atendimento às necessidades básicas. As expropriações do tempo e do espaço de pensar acontecem quando o trabalho, em até três turnos, torna-se imprescindível.

A equipe técnica é constituída por duas psicólogas, uma assistente social e duas supervisoras, que atendem, além desta, outras duas escolas conforme a dinâmica da nucleação¹⁷.

A matrícula da escola é de aproximadamente 850 alunos. Do ponto de vista socioeconômico, caracteriza-se pelo atendimento às camadas de baixa renda. As profissões predominantes de pais/mães são: doméstica, operário fabril e comerciante (informal). Mais de 60% dos responsáveis, segundo dados da diagnose escolar, estão desempregados. Os índices mais significativos de escolaridade desse grupo estão entre alfabetizados e com Ensino Fundamental. Apenas 4,2% possuem nível superior.

Em atendimento à regulação municipal, o Ensino Fundamental está organizado em ciclos, conforme referência anterior (ver reforma pedagógica em Campina Grande, capítulo II).

Quadro 2: Ciclos da rede de ensino municipal de Campina Grande-PB

1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	4º ciclo
Inicial, Intermediário e final (Alfa, 1ª e 2ª séries)	Inicial e final (3ª e 4ª séries)	Inicial e final (5ª e 6ª séries)	Inicial e final (7ª e 8ª séries)

Fonte: SEC/Municipal, 2002

Em função do número de alunos matriculados, os Ciclos são distribuídos pelos turnos da seguinte forma: manhã, terceiro e o quarto ciclo (5 à 8ª); tarde, primeiro e segundo ciclo (alfa à 4ª série); e noite com Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A nucleação foi iniciada em 2005, e parece assemelhar-se à dinâmica de organização do trabalho por polos que a antecedeu, na qual uma equipe técnica assumia, numa escola

¹⁷ A dinâmica da nucleação é muito parecida com a organização dos polos. Em função do reduzido número de técnicos para o trabalho, alguns núcleos estão desfalcados em sua composição. Em alguns, são três técnicos para assumir o trabalho de cinco escolas. Para entender melhor a organização dos núcleos e seus objetivos, ver anexo.

(sede), a coordenação do trabalho de um grupo de escolas polarizadas no mesmo setor. Atualmente, não existe uma escola como sede para o trabalho. A equipe técnica assiste todas as escolas do seu núcleo, no qual existe um representante responsável pela mediação do trabalho local com a Secretaria de Educação. Os técnicos foram “descentralizados” e parte considerável daqueles lotados na Secretaria de Educação Municipal foi repassada aos polos/núcleos para o atendimento às escolas.

Embora a descentralização seja enaltecida por possibilitar flexibilidade na organização do trabalho, a realizada neste caso parece ambivalente. De um lado, mantém a redução de pessoal, característica da “produção enxuta” (em função da demanda). De outro, incompatibiliza-se com a mesma quando reduz o pessoal técnico sem considerar a demanda das escolas. Descentralização e flexibilidade na educação, assumidas pelo Estado mínimo, significam redução dos quadros de pessoal e precarização do trabalho, tanto em termos de manutenção de professores *pro tempore*, quanto na não contratação de técnicos, sem falar na manutenção de baixos salários e de desfavoráveis condições institucionais.

O enxugamento do quadro funcional das equipes técnicas da Secretaria, revelado na não contratação de novos profissionais, reduz a possibilidade de atendimento a todas as unidades escolares. Tornam-se enfáticos os depoimentos mencionando que os técnicos não são mais “da escola”, apenas “passam na escola”; “a gente não trabalha nas escolas, agora a gente visita”.

Considerando que a forma de organização da rede de educação municipal resulta da implantação de uma nova forma de gestão e da incorporação de novas teorias pedagógicas, a preparação dos/das docentes é fundamental. No entanto, a dinâmica da nucleação instituída origina problemas em várias direções.

A proposta de integração das escolas, para desenvolver um trabalho, é interessante, mas o problema é que não existe gente suficiente para dar conta de tantos problemas, equipes estão desfalcadas e desse jeito não tem como desenvolver um bom trabalho (Técnica da instituição pesquisada)

O discurso em torno da nucleação das escolas expande-se, chega à Secretaria de Educação, que se compromete com a realização de concurso público, a fim de amenizar o problema. Apesar das evidências, é importante fazer a seguinte indagação: será que a contratação de mais técnicos e a lotação dos mesmos no quadro funcional das escolas resolve os problemas nelas existentes?

Nas análises anteriores, ficaram evidentes a ingerência externa na regulação da educação nacional e a influência desta na organização da rede de ensino municipal. Na verdade, “os movimentos reformadores de cima para baixo”, conforme Holanda (1978, p. 118), fazem parte da tradição autoritária da nossa cultura. Essa tendência sempre foi reforçada pela “influência dos positivistas”, que reconstruíam a realidade nos espaços dos gabinetes. Na concepção do autor,

Os positivistas foram apenas os exemplares mais característicos de uma raça humana que prosperou consideravelmente em nosso país, logo que este começou a ter consciência de si. De todas as formas de evasão da realidade, a crença mágica no poder das ideias pareceu-nos a mais dignificante em nossa adolescência política e social. Trouxemos de terras estranhas um sistema complexo e acabado de preceitos, sem saber até que ponto se ajustam às condições da vida brasileira e sem cogitar das mudanças que tais condições lhe imporiam. Na verdade, a ideologia impessoal do liberalismo democrático jamais se naturalizou entre nós (HOLANDA, 1978, p. 118).

A crença na possibilidade de mudança da realidade através de políticas e de normas caracteriza a nossa prática social. Sobre as escolas recai, na atualidade, um substancial aparato normativo e de programas/projetos com prazos fixados para a operacionalização. Inclusive, o planejamento escolar sob a forma de proposta pedagógica, conforme a Lei n.9394/96 (artigos 12-13), é “dever da escola” e dos professores. Estes, além da participação ao nível do planejamento, incumbir-se-ão de “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Esse discurso remete a reflexões sobre a administração institucional e sobre a prática docente. Considerando que a administração faz a mediação entre os níveis superiores da hierarquia educacional e as famílias dos alunos, o tipo de gestão empreendido, de certa forma, configura a identidade institucional. A gestora se move nos âmbitos do institucional (normas) e da prática escolar. O institucional, oriundo das instâncias superiores, é regulado no espaço da escola conforme a cultura construída no contexto relacional em que a prática acontece. Em outras palavras, a gestão escolar atua no espaço da cultura institucional produzida pelo ordenamento jurídico oriundo do Estado, conforme a correlação de forças existentes na escola.

Embora cada gestão imprima suas marcas peculiares na organização do trabalho, a cultura da escola é resultado de temporalidades diferentes e revela aspectos específicos e outros comuns ao ensino público da atualidade.

Como os movimentos reformadores acontecem de cima para baixo, sobre a escola incidem regulação técnica e moral. A ênfase recai sobre a última, no sentido de repassar ao professor a responsabilidade pela crise da educação, de modo que o não cumprimento das normas torna-se a ele relegado. A regulação moral expressa, sobretudo, como “noção do dever semelhante para todos”. Conforme Charlot (1979, p.31-33), encontra seu fundamento na religião (salvação da alma) e tem seu equivalente na política (ideias de igualdade, liberdade etc.). O acento cultural no pedagógico ocorre com a separação entre a educação e a realidade social quando, deliberadamente, oculta-se esta realidade. A pedagogia se torna ideológica, entendendo-se ideologia como ocultação da realidade. Conforme o autor, a escola não é fonte de ideologia. “A escola é uma instituição social que, por seus conteúdos e por sua organização, transmite uma ideologia que não criou” (CHARLOT, 1979, p. 213). Cumpre sua finalidade transmitindo a ideologia dominante depois de lhe dar forma específica.

Quanto mais a organização da escola distancia a realidade do processo de “mediação entre a criança e o mundo adulto” (CHARLOT, 1979, p.217), mais cumpre sua função ideológica. Implica dizer que o cunho personalista no institucional bloqueará os espaços para essa aproximação. A gestão escolar assume função primordial na construção da cultura pedagógica, a qual se constrói, não necessariamente, em relações de consenso, mas nas negociações possíveis.

Se a educação escolar define-se pela prática social, que prática está em questão? A prática, na expressão de Kosik (1976, p.14-23), assume formas diferenciadas: revolucionária e utilitária. Enquanto a primeira pressupõe a “realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura”, a práxis utilitária prevalece de forma imediata, fundamentada no senso comum a ela correspondente. Coloca “o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade”. Assim, os sujeitos sociais acabam envolvidos na práxis fragmentária baseada na divisão do trabalho, restritos ao “hábito bárbaro”. Não é muito lembrar que:

O complexo dos fenômenos que povoam (sic) o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. (KOSIK, 1976, p.15).

A práxis utilitária corresponde à ação do *homem-em-si-alienado*, conforme a tipologia construída por Silva Júnior e Ferretti (2004), fundamentada em Heller. No entanto,

embora o cotidiano escolar como prática institucional limite a reflexão dos professores, é importante lembrar Contreras (2002, p. 149), que aposta na compreensão das possibilidades que a reflexão tem em si mesma, levando em conta a forma que professores e professoras, no contexto da instituição escolar, constroem seu papel. O ensino como prática social está incorporado em uma instituição com a sua história, valores, rotinas e estilos estabelecidos. “Quando os docentes se incorporam à instituição educativa, se introduzem em toda uma cultura com a qual aprendem a conviver”. Na verdade, há um encontro de expectativas.

É importante entender a partir de Fairclough (2001, p. 93) que, assim como ocorre na escola, a constituição discursiva da sociedade não emana de um “livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas”, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, e sempre se orientando para elas.

Os professores não são seres passivos diante da cultura escolar, há um processo de interação/negociação que envolve o institucional e o social. Ao mesmo tempo, a escola, assim como a sociedade, não é uma instituição homogênea com valores e interesses internamente coerentes. Entrelaçam-se valores do serviço público, dos papéis profissional e social de cada professor, os quais configuram a missão institucional. A regulação moral tecnocrática repassa à escola encargos incompatíveis com sua função que, segundo Arroyo (2004, p.194), é “realizar a educação como direito humano”.

Ainda em relação ao não cumprimento da norma que regula a obrigatoriedade de elaboração do projeto pedagógico, poderíamos indagar: a ênfase no planejamento individual de cada professor relaciona-se à prática autogestionária ou artesanal? Essa discussão será abordada posteriormente.

Na verdade, o discurso administrativo parece enfatizar a iniciativa pessoal: “Os professores apesar do corre-corre, planejam, individualmente, em seus cadernos”. Embora este aspecto revele a fragmentação característica da prática institucional, mostra, também, descontinuidade com a gestão burocrática. Esta tem sua origem na constituição do Estado brasileiro, que se contrapõe ao Estado-nação fundamentado nos princípios iluministas.

Conforme Holanda (1978, p.101), o Estado, em sua origem, não representa “uma ampliação do círculo familiar e, ainda menos, uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particularistas, de que a família é o melhor exemplo. Não existe, entre o círculo familiar e o Estado uma gradação, mas antes uma descontinuidade e até uma oposição”.

Holanda (1978, p. 101), mostra que da descontinuidade entre a ordem doméstica e familiar.

Nasce o Estado e que o simples indivíduo se faz cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável, ante as leis da cidade. Há nesse fato um triunfo do geral sobre o particular, do intelectual sobre o material, do abstrato sobre o corpóreo e não uma depuração sucessiva, uma espiritualização de formas mais naturais e rudimentares [...]

O autor contextualiza sua análise na crise decorrente da transição do trabalho industrial (corporação tradicional e corporação moderna), quando as relações sociais fundadas em “princípios abstratos, tendem a substituir-se aos laços de afeto e de sangue” (HOLANDA, 1978, p 103-104).

No caso brasileiro, Holanda comenta, conforme Weber, que a tradição da família patriarcal dificultou a distinção entre o “‘funcionário patrimonial’ e o puro burocrata. Para o ‘funcionário patrimonial’, a própria gestão pública apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que dele auferem, relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos” (HOLANDA, 1978, p. 105-106). No entanto, no verdadeiro Estado burocrático, prevalecem a especialização das funções e o esforço para assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos.

Outra tendência encampada pelo Estado brasileiro relaciona-se à incorporação de modelos educacionais externos e de forma de gestão a eles correspondentes, sem considerar a realidade social. Essa prática também trouxe implicações para o dimensionamento entre os domínios público e privado (HOLANDA, 1978, p. 105).

Se no âmbito do Estado-nação há dificuldades para regular e manter um sistema administrativo e um quadro de funcionários conforme princípios impessoais burocráticos, no âmbito da municipalidade e das escolas em particular, a gestão e a prática são conduzidas, tendenciosamente, sob o crivo das relações pessoais.

A maneira de integrar o quadro funcional da escola e a forma de identificação desse com as finalidades educacionais tornam-se parâmetros para a avaliação das relações estabelecidas. A escola, à medida que se distancia da realidade, afasta-se do público e limita a participação democrática.

A participação limitada no âmbito escolar parece sufocar as subjetividades em função do cumprimento da práxis utilitária, regulada pelo tempo (o tempo é para dar aula e a aula é para transmitir conhecimentos). Na escola não há tempo para discussão. Os comentários de técnicas em relação a um encontro de professores realizado em maio de 2009 para a rediscussão do projeto político-pedagógico confirmam esta constatação. *“Todos se colocavam, compulsivamente, querendo aproveitar o tempo para avaliar a escola e o*

trabalho que estavam desenvolvendo”. A vice diretora, avaliando o nível de participação, caracterizou o encontro, como um momento importante de “catarse”. Foi terapêutico”.

A escola investigada, além de trabalhar em função das regulamentações oriundas da Secretaria Municipal e instituições parceiras, implementa alguns projetos/programas como: “Chico Mendes”, “Pra Ler”, “PDE”, “Fortalecimento da Gestão e avaliação”, “Paz nas Escolas”, “Inclusão”, “Reciclagem”, “A Escola que Protege”, “Alpargatas”, e um da UEPB. Devido ao grande número de iniciativas desse tipo as professoras ignoram a origem das mesmas, embora saibam suas implicações no cotidiano escolar.

O dia-a-dia traz a marca da gestão empreendida expressa na regularização dos horários, na delimitação dos espaços, na alocação do pessoal, no dimensionamento da finalidade educacional e, sobretudo, nas relações sociais. No cotidiano, conforme Heller (apud Silva Júnior e Ferretti, 2004, p. 93), desenvolvem-se ações automáticas, não necessariamente refletidas. A cotidianidade, então, parece assemelhar-se à práxis utilitária definida por Kosik (1986), conforme referência anterior.

Embora Heller, no entendimento de Silva Júnior e Ferretti (2004, p 92-93), não teorize acerca da formação social no que se refere a processos de alienação ou não, eles identificam na obra helleriana aspectos característicos de homens quanto às práticas sociais: o *homem singular* designa todos os seres sociais indistintamente; o *homem particular* é uma potência do ser social alienado; o *indivíduo*, através de teoria sociológica, busca a relativa superação da alienação no âmbito da constituição do ser social. Os autores chamam a atenção para o termo *relativa*, pelo fato de tratar-se de convivência numa sociedade capitalista.

Na tentativa de evitar problemas de linguagem, os autores estabelecem “relações de terminologia para as mesmas categorias”: homem singular = indivíduo; homem particular = homem-em-si-alienado; indivíduo = homem-para-si (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 93). Através dessa relação, os autores pretendem evitar o entendimento segundo o qual “as práticas no ‘plano do em-si’ mantivessem uma relação de identidade absoluta com a alienação humana, o que na sociologia helleriana não seria correto”. As práticas das escolas, inclusive desta, não são necessariamente alienadas, desenvolvem-se entre dois pólos: o do em-si e o do para-si.

Em conformidade com as normas instituídas pela Secretaria, a unidade escolar em questão instituiu sua forma de funcionamento nos três turnos. Os horários de entrada e saída de professores e alunos seguem os padrões gerais: das 07h00min às 11h20min, das 13h00min

às 17h20min e das 18h30min às 22h00min. Estabeleceu-se uma rotina para cada dia semana: na segunda-feira os alunos cantam o hino nacional; na terça o hino da Paraíba; na quarta, o hino de Campina Grande. Quinta e sexta ficam livres para as turmas fazerem as apresentações desejadas. Como estas ficaram restritas às coreografias apresentadas pelas meninas de “certos grupos da TV” foram suspensas.

E a formação cultural na escola? Tal fato remete à reflexão desenvolvida por Costa (2005) acerca dos efeitos da *pedagogia cultural* praticada pela mídia, sobretudo pela televisão, na formação identitária das crianças e jovens da atualidade. A cultura do espetáculo veicula o consumo e o entretenimento através da mercantilização de objetos, imagens e de toda sorte de artefatos consumíveis.

O desconhecimento da pedagogia midiática tem implicações diferenciadas na prática escolar. De um lado, a escola, enquanto mantém sua rotina, torna-se obsoleta, pois mídia é mais atrativa. De outro, as identidades modeladas midiaticamente transformam as crianças e jovens em “alienígenas”, numa “nova estirpe de demônios” (COSTA, 2005, p. 102).

A instituição investigada instaura sua rotina pedagógica a partir da entrada das crianças nas salas de aula. As atividades são iniciadas pela oração, seguida de leitura, correção e visto em cadernos. Outras atividades comuns são orientadas pelas professoras: ida à biblioteca e à sala de vídeo. Atividades diferenciadas: pesquisa para casa, escolha do ajudante de classe. O turno de aulas é dividido por um intervalo, durante o qual o lanche é servido no refeitório. As crianças têm acesso ao mesmo através de filas.

É vetado o acesso dos pais à escola, ao início das aulas, para não tumultuar a entrada das crianças. Embora possam dispor de outros horários, sua ida caracteriza-se como visita. O distanciamento entre pais e filhos para Holanda (1978, p.104), parece ter respaldo na cultura educacional influenciada pela pedagogia moderna, que orienta a separação destes para “assegurar a moldagem da personalidade social do estudante em tradições particularistas”. Ele refere-se à expressão “filhos aterrados”, utilizada por Capistrano de Abreu, como referência ao distanciamento entre filhos muito jovens e pais para possibilitar “o senso de responsabilidade que lhes fora até então vedado”. De certa forma, este distanciamento continua e parece demarcar os limites das práticas destas instituições – família e escola – e as culturas a elas veiculadas.

Na escola, o institucional, a organização do trabalho e o cultural imbricam-se num conjunto de relações, dimensionados por finalidades às vezes diferenciadas. Segundo

Fairclough (2001, p. 28), as relações entre a mudança discursiva, social e cultural não são transparentes para as pessoas envolvidas. Por isso, é importante mostrar conexões e causas que estão ocultas principalmente para quem está em desvantagem social. Nessas relações, tentamos significar o discurso docente acerca do projeto político-pedagógico.

5.2 Projeto Político-Pedagógico: Significados e Práticas

No contexto analisado, em que as ações simbólicas permeiam e são construídas no cotidiano, procuramos destacar os significados atribuídos ao projeto político pedagógico pelas professoras.

Em termos gerais, o projeto político-pedagógico foi significado como algo essencial a ser construído na escola. As professoras reconhecem a importância do mesmo, embora algumas sintam dificuldade para defini-lo.

O projeto ele veio para dentro da escola pra basear todo o trabalho pedagógico das pessoas é... dos componentes da escola, inclusive denotar a função de cada profissional da escola. (P.01)

Um projeto elaborado dentro da escola com a direção... de, de envolver...todo o corpo no processo de ensino-aprendizagem. (P.04)

O entendimento acerca de um trabalho que necessita ser construído pela coletividade também permeou parte considerável dos depoimentos.

Bem, eu entendo que é um projeto que deve ser realizado com toda a comunidade escolar né? e que... tem como objetivo refletir e analisar a escola que nós temos para chegar a escola que nós queremos no futuro. Agora, claro que isso é com a vontade de desenvolver estratégias que melhore a qualidade do ensino/. Se isso não acontecer, a gente só faz perder tempo. (P.08).

...acho que é uma direção que dá ao trabalho desenvolvimento da escola/todos os tipos de trabalho desenvolvido na escola, envolvendo todas as pessoas que trabalham na escola. (P.05).

Eu entendo que é uma forma de organização com autonomia de todos que participam da escola...só. (P.07).

As professoras parecem incorporar aspectos do discurso acadêmico, que priorizamos, quando significam o projeto político pedagógico como um instrumento de transformação da realidade, que necessita de engajamento de todos/todas na sua construção. Para Vasconcelos (2002, p.20), significa “resgatar a potência da coletividade, dar um referencial de conjunto

para a caminhada; aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; gerar solidariedade, parceria; ajudar a construir a unidade”. Veiga (2003, p.275) refere-se à necessidade de um “sentimento de pertença” e indica que na ação coletiva a construção de uma coerência comum produz seus efeitos.

A intertextualidade entendida como a “propriedade que tem os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos” indica que o discurso docente vai se constituindo por vários enunciados. Para Fairclough (2001, p.134), “cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação”, e por isso serão sempre povoados por pedaços de enunciados de outros, ou seja, são inerentemente intertextuais. A análise da intertextualidade é importante, pois tem relação intrínseca com a hegemonia, uma vez que pode esclarecer como os textos podem transformar textos anteriores e “reestruturar convenções existentes”.

O projeto político-pedagógico não aparece no discurso das professoras como uma espécie de receita mágica capaz de resolver todos os problemas.

É um processo de construção. Eu acho que só da gente estar se reunindo com esse compromisso... de tá com um dia marcado pra se reunir, discutir/colocara as divergências, as críticas...assim vai se construindo alguma coisa. Vão se fechando as arestas. (P.06)

Como construção, consideram a parceria fundamental para que a escola avance em seus objetivos e construa sua identidade no reconhecimento do seu compromisso social

Projeto político-pedagógico é um projeto norteador das ações que são desenvolvidas na escola né?! É por isso que é necessário que haja participação de todos que fazem parte da escola, assim como toda a família dos alunos. (P.06).

Quando questionadas sobre o porquê da elaboração do PPP, algumas professoras recorrem à função social da escola e referem-se ao isolamento desta e à falta de envolvimento com a comunidade.

Pra atender os anseios e as necessidades da comunidade escolar, porque pra nós é importante conhecer a função social da escola, analisar se a proposta da escola está comprometida com a formação de cidadãos pensantes, críticos e atuantes... /afinal o PPP abrange questões pedagógicas, políticas e até mesmo econômicas. P(08).

“Eu penso na função social da escola, na... na..., no desempenho dos papéis dentro da escola/ a filosofia do trabalho da escola, o que a escola pretende com aquelas crianças certo? O que é que está errado entre aspas né? O que a gente pode melhorar né? A dificuldade né? Da criança principalmente também em aprendizagem./ Não é só a parte estrutural.

Que às vezes você faz um projeto só na parte estrutural né? Interessante mesmo é saber onde está a dificuldade... (P.02)

Para ter um plano onde se basear todo o trabalho pedagógico/se não fica todo mundo muito perdido na escola/ não sabe pra onde vai o trabalho. (P.01).

Da primeira e da segunda resposta é extraído o questionamento seguinte: qual a função social da escola? Quando cita a filosofia de trabalho, a professora (P02) evoca a necessidade de reflexão acerca das pretensões da escola para com as crianças. Embora o enunciado faça parte dos jargões discursivos, é exatamente nele que parece enredar-se o idealismo pedagógico da escola. A escola não discute princípio pedagógico, e sim naturalizou sua função, reproduzindo a desigualdade social. Nela não há espaço para a reflexão acerca de princípio educativo. O trabalho e a cultura, na dimensão ora apresentada, não entram na discussão escolar. A escola não discute sua finalidade, discute meios. Por esta razão, a reflexão sobre a prática ganha espaço entre os adeptos do neopragmatismo. Neste particular, a escola realiza sua dupla violência, conforme Bourdieu (1975): marginaliza a cultura dos diferentes e faz com que aceitem a marginalidade como natural.

A segunda resposta identifica o projeto com “direção”. Este entendimento coincide com a abordagem desenvolvida por Veiga (2000, p.192): “O projeto político-pedagógico dá o norte, o rumo, a direção; ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas”.

Embora as professoras reconheçam a importância do PPP e identifiquem aspectos básicos para a construção do mesmo, não eliminam os conflitos e a contestação presentes no processo de sua elaboração. E por que o conflito e a contestação continuam no cotidiano escolar? Esta é uma resposta crucial; a pretendida neste trabalho.

Pelo exposto, como a escola não explicita seu compromisso com a inclusão dos diferentes numa sociedade que os exclui, os professores também são excluídos. Excluídos, sobretudo, pela desvalorização ético-profissional revelada nos baixos salários, na falta de carreira estruturada e na fragilidade da formação (inicial e continuada). O professor não se reconhece no trabalho que realiza. Ele também é o outro, mas um outro responsabilizado pela crise da escola. Por isso tem o seu trabalho vigiado e controlado. E sua autonomia tão decantada na agenda de financiamento que regula a política educacional?

O entendimento de Oliveira (2005, p.82) de que as práticas curriculares cotidianas são multicoloridas serve bem à análise proposta, uma vez que “o preto e o branco não são as

cores que nos permitem captar a complexidade e a riqueza desses processos”. Os professores costumam tecer suas práticas a partir de “redes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação”. Santos (1991, 2000) costuma defender a existência de uma tensão permanente entre regulação social e emancipação que é exercida pelos diversos mecanismos de exercício do poder. Assim, a emancipação seria essa constante busca de superação por meio de práticas mais democráticas

A proposta de construção político-pedagógica no seio da escola e a constante chamada das professoras à comunidade remetem às condições enunciadas por Santos (1991, p.170), na propositura de uma nova cultura política a partir desse entendimento:

A ideia da obrigação política horizontal, entre cidadãos, e a ideia da participação e da solidariedade concretas na formulação da vontade geral são as únicas susceptíveis de fundar uma nova cultura política e, em última instância, uma nova qualidade de vida pessoal e colectiva, assentes na autonomia e no autogoverno, na descentralização e na democracia participativa, no cooperativismo e na produção socialmente útil.

A busca por práticas emancipatórias, bem como a insistente coragem de ampliar cada vez mais a sua institucionalidade – pensando aqui na escola pública – continua sendo tarefa importante. Para Santos (2000 p.75), as representações que a modernidade deixaram até agora mais inacabadas e abertas são, pelo menos no domínio da regulação, o princípio da comunidade e, no domínio da emancipação, a racionalidade estético-expressiva. Assim, dos três princípios de regulação (mercado, Estado e comunidade), o princípio de comunidade “é o princípio menos obstruído por determinações e, portanto, o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação”. Isso deve ser pensado como constructo importante na produção curricular entendida como manifestação política.

O controle que incide no trabalho docente distancia a escola da comunidade. O discurso docente revela algo nesta direção.

Eu acho que quando a escola se envolve nesse projeto também, aí vem a história da comunidade dentro da escola. Eu acho que a partir do momento que ela tem esse projeto, aí tem um leque mais aberto pra que outras pessoas também se envolvam nas tarefas que são desenvolvidas., ... Acho que é por isso que... é porque a escola é como se fosse uma coisa afastada né? Isolada/ Acho que é mais para que ela se abra mais/É por isso que estão sendo” cobrados esses projetos né?” (grifo nosso) (P.05).

Ao discutir sobre mudanças e possibilidades da prática curricular, Young (2000, p.56) defende que para que alguns modelos de currículo tornem-se mais reais na prática, faz-se necessário um “vínculo mais explícito entre o aprendizado no trabalho e na comunidade e o

aprendizado nas salas de aula”. Reconhece, ainda, que “boa parte da melhoria escolar e curricular não terá necessariamente início nas escolas”, pois os que trabalham na educação precisam entender mais sobre o mundo não escolar que os alunos experimentam, pois só assim “poderemos ajudá-los a estreitar esses vínculos”.

Embora o professor seja o mediador decisivo entre o currículo estabelecido e o contexto real, não escapa às limitações institucionais. Sacristã (1998, p.166) entende que:

A atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição [...] o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem as suas normas de funcionamento marcada às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola, ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Uma vez que toda a prática discursiva se constrói nas relações estabelecidas no contexto histórico e social, mostrou-se necessária a análise histórica da instituição escolar que insiste em contribuir e, de certa forma, manter os professores alienados no próprio trabalho. Na escola, a contradição entre necessidade e realidade é mantida pela cultura institucional. Há uma incumbência normativa em relação ao PPP aliada a um excesso de projetos e programas que não anunciam a origem nem estabelecem relação com a dinâmica escolar. Que autonomia escolar está em questão?

O propósito deste trabalho é, também, analisar a propagação deste discurso idealista que difunde, segundo Sacristã (1998, p.167), “a imagem da profissão docente como algo autônomo, pessoal e criativo”. Esta é também criticada anteriormente por Contreras (2002). Apesar de não selecionar as condições nas quais realiza seu trabalho, os determinantes deste “quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de moldamento. O caráter radicalmente indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade do professor e sua capacidade para ‘fechar’ situações, ainda que estas não sejam definidas por ele”.

De um lado, o discurso das professoras revela possibilidades de autonomia, quando configuram seu projeto político-pedagógico no espaço interativo da sala de aula. De outro, concebem o projeto regulado, como algo realmente exterior à sua prática cotidiana, apesar de terem recebido a instrumentalização para elaborá-lo.

O projeto ele veio para dentro da escola pra basear todo o trabalho pedagógico das pessoas é... dos componentes da escola, inclusive denotar a função de cada profissional da escola.(P.01).

Se o projeto “veio para dentro” da escola, subtende-se nele uma função burocrática ou regulatória, conforme Veiga (2003, p.05).

A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir.

Este tipo de inovação "[...] é uma rearticulação do sistema que se apropria das energias emancipatórias contidas na inovação, transformando-a numa energia regulatória" (LEITE et al., 1997, p.10). Nessa perspectiva, fica de fora quem tem, realmente, a capacidade de inovar, mas é cobrado pelo não sucesso alcançado e denunciado pela falta de participação ativa.

Quando questionadas sobre a participação no desenvolvimento do projeto político-pedagógico, as professoras constatam que esta não aconteceu, e fazem a seguinte leitura do processo de esvaziamento na ação em que estavam envolvidas:

Não. Não participei não/ Porque eu acho assim que o que eu vejo dentro do programa de educação da rede municipal deixa muito a desejar em relação a dar espaço para que a escola... e pra escola... quando eu falo escola eu falo tudo... pra que essa escola se reúna pra ter essa... essa... autonomia né?/ Esse ano quando a gente iniciou o ano, a gente tava caminhando com um programa de... de... um programa muito bom, a gente tava começando assim: 'pronto agora a gente vai firmar nessa proposta' aí muda/ Muda prefeito, muda direção da secretaria de educação, aí muda tudo né? Como se tudo que a gente fizesse fosse jogado na lata do lixo/ A gente vê assim que a coisa tá boa, tá caminhando, a gente tá trabalhando com o pé mais firme sabendo o que a gente tá fazendo em sala de aula, sabendo que tá com respaldo bom, aí a gente joga tudo fora... aí eu acho que é isso que complica muito a história da educação. (P.05)

Aí... assim, só completando, quando eu cheguei que eu entrei aqui em 97, esse projeto já tava sendo elaborado/ Foi só uma equipe pequena da escola que participou da elaboração, porque quando a coisa vem, vem de cima pra baixo/ Não vem assim: 'vamos fazer por etapa né?' juntando várias equipes/ não/ 'vamos fazer e tem que entregar em tal dia! Ai a escola tem que cumprir aquela regra que já vem determinada já/ Aí as pessoas que tem mais disponibilidade como os técnicos, que tem mais essa disponibilidade dentro da escola... / A gente que tá em sala de aula você sabe, a gente não pode deixar aluno ir pra casa, pra sentar e pra discutir o que vai trabalhar o ano todo na escola/ Aí complica né?(P.05)

Não tive uma participação mesmo de verdade, foi um projeto que foi construído junto com outras questões da escola e não tivemos tempo de dar uma colaboração mais direta. Você sabe nosso tempo é sempre muito corrido. (P.08)

A resposta ao questionamento acerca das orientações recebidas para a elaboração do PPP revela a insuficiência do apoio pedagógico, inclusive a falta de embasamento teórico.

Sempre deixa a desejar né? Deveria ter um embasamento teórico maior. [...] Então eu senti dificuldades, mas eu fui orientada pela universidade, então no caso, eu tinha a quem recorrer, tá entendendo? Mas oo... embasamento teórico foge né? Deveria ser mais forte. Precisamos! Deveria ter assim, acompanhamento da Secretaria de Educação por parte dessa motivação, alguém que coordenasse de cima até as escolas. Não como imposição, mas como uma forma. Tivesse um treinamento mostrando a importância do projeto político-pedagógico. (P02):

[...] Mas essas informações nunca foram suficientes pra gente entender o que era esse projeto, porque a gente tinha que desenvolver. Tudo era muito discutido por cima. A gente precisa dessa formação constante para entender melhor as coisas, já que o dia-a-dia é muito corrido pra gente. (P.07)

A centralização burocrática da Secretaria de Educação incide, até mesmo, no controle das discussões. “Foi elaborado um calendário para nossas discussões/ para nossas reuniões e foi levado pra Secretaria decidir como ficaria” (P.06).

O depoimento em tom irônico da professora 06, de certa maneira, revela a exclusão docente da atividade de pensar.

Foi alguma coisa feita mais pelos técnicos e que deveria ser entregue na Secretaria de Educação./ Por isso que eu digo que não participei efetivamente/eu estive lá/ouvi algumas reuniões.../ mas dizer assim, da minha palavra mesmo, assim como os demais educadores, não foi levada em consideração(sic), visto que o corpo técnico que elaborou./ É como se fosse o PPP dos técnicos.(risos) (P.06)

Parece haver uma forte “prisão simbólica” em relação aos que ditam as normas para as ações dos educadores, mas também é importante lembrar o que Fairclough (2001, p.28) coloca sobre a estruturação de textos e ordens do discurso, quando acredita que “as pessoas podem resistir às mudanças que vem de cima ou delas se apropriar”, como simplesmente segui-las. Com a ironia da professora fica evidente uma resistência, mesmo que talvez descomprometida, mas que pode indicar uma não conformação. O autor entende ainda que a ironia também deixa ecoar um enunciado de “outro”, e muitas vezes expressa atitude negativa desse outro, o que pelo contexto descrito neste estudo parece ter um significado claro.

Apesar do discurso acerca da flexibilidade, a escola parece enquadrar-se no modelo identificado por Santiago (1994, p.42).

[...] uma instituição fundamentada no paradigma da ciência positivista, com currículo linear, compartimentalizado em disciplinas isoladas e conteúdos fragmentados. Temos uma estrutura administrativo-burocrática, fundamentada no modelo taylorista de organização da produção que, ao legar a divisão social do trabalho à escola, fez do professor um técnico ‘treinado’ para o manejo de classe, excluindo-o da tarefa de pensar e planejar a ação educativa na sua dimensão de totalidade.

Quanto à seleção dos conteúdos de ensino, verificou-se que não há homogeneidade no discurso. Partilhamos da constatação de Oliveira (2005, p.81), quando afirma que “os professores tecem suas práticas cotidianas, a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação”. Dessa maneira, não podemos falar de regulação e emancipação em propostas curriculares como se estivessem em polos opostos. Há permanente tensão no que diz respeito às propostas curriculares, “assumindo mais ou menos um caráter regulatório ou emancipatório em suas diferentes proposições”. Nelas identificam-se, também, o em-si e o para-si, conforme a abordagem helleriana (SILVA JÚNIOR; FERRRETTI, 2004, p. 93).

As professoras se posicionam como se estivessem, sempre, entre o que “vem da Secretaria” e as necessidades dos alunos, ao decidirem sobre o que ensinar. Parece haver um reconhecimento de que o regulamentado pela administração local é conjuntural, portanto, ineficaz.

O currículo aqui da escola, a gente normalmente... há muito tempo, a gente recebeu da Secretaria não é?... é assim...tipo uma cartilha... não, não é bem, bem uma cartilha, uma apostilha! E nessa apostilha é... vinha é...os,os conteúdos a ser ministrados em cada ciclo. Então a gente se baseia Por esse material que a gente tem de muito tempo. (P.03)

Como eu também sou professora de História também/ eu costumo dizer que nós historiadores somos seletivos e limitados/ do mesmo jeito é trabalhar na primeira fase do Ensino Fundamental/ você prioriza alguns conteúdos que você acha que é(sic) mais importante trabalhar com o aluno... Então ... mais uma vez ocorre isso/ essa seleção de conteúdos, o que eu acho... depois de eu ver o andamento da turma/ observar o que é necessário para se trabalhar ali. A partir da necessidade é que eu vou selecionar meus conteúdos. (P.06)

Trabalhamos com temas como: meio ambiente, família, cidadania... e outros que fazem parte de um calendário de temas que temos no município, usamos os livros didáticos para nos auxiliar também no dia-a-dia. (P.08)

O livro didático também é referência para a seleção dos conteúdos. O currículo praticado por algumas destas professoras pode ser interpretado, conforme as definições de Young (2000, p.43), como fato e como prática. O currículo como fato pode ser entendido

como “algo que tem vida própria e obscurece os contextos sociais em que se insere”, e ainda “com sua visão subjacente do saber como algo externo àqueles que sabem e incorporado em programas e manuais, [...] é amplamente adotada e tem profundas implicações para nossas concepções sobre o ensino e o aprendizado”. O saber é algo a ser transmitido. Essa abordagem, de certa forma, revela-se nos projetos e programas introduzidos na escola.

Nós temos o livro didático que nos auxilia. Eu pelo menos vou tentando ver também o que os alunos mais precisam no seu dia-a-dia. Às vezes converso também com as colegas e trocamos algumas ideias.(P.07).

O depoimento da professora (P.07) parece aproximar-se da concepção de currículo como prática. Este, conforme Young (2000, p.43), é uma alternativa, mas pode ser “igualmente enganadora”. Na tentativa de encaixar os professores e alunos no currículo, acaba negando a realidade externa desses sujeitos. Enfatiza excessivamente intenções e ações subjetivas, fugindo, também, da compreensão de via dupla do currículo como algo externo a eles e procedente deles. O autor entende que, “se o currículo é situado apenas na prática de sala de aula de professores e alunos, fica impossível entender o surgimento e a persistência históricos da maneiras particulares de organização curricular e como professores e escolas podem ‘fazer a diferença’”.

O modo de organizar os conteúdos de ensino reforça essas concepções apresentadas por Young (2000, p.45), pois ambas parecem obscurecer os aspectos político e econômico da educação.

A gente tem um referencial que a gente recebeu/ A gente fez um... logo... não nessa gestão, na outra/ A gente trabalhou as competências dentro de cada Ciclo. Essas competências tá dizendo o que o aluno deve alcançar/ Aí eu me baseio muito nessas competências e também assim... eu trabalho muita coisa que o aluno tá interessado... [...] A gente trabalha também assim, as coisas que estão acontecendo no cotidiano [...] a gente vê que a participação deles é bem maior quando a gente trabalha com a atualidade, que eles estão vendo, falando né?(P.05).

Ainda para Young (2000, p.49), o entendimento do “currículo como prática dá aos professores uma ideia falsa de seu poder, de sua autonomia e de sua independência em relação aos contextos mais amplos de que o seu trabalho é parte”. Por sua vez, as concepções acadêmicas abordadas acerca de um projeto político-pedagógico vão além da concepção do currículo como prática, uma vez que “o currículo está longe de ser apenas um produto da

prática de professores e dos alunos. Ele é também um produto das concepções acerca do que a educação deve ser, da parte dos pais, empregadores, administradores etc.”.

O currículo não parece se fechar nas abordagens referidas. Algumas falas apelam para a mudança, pois indicam uma necessidade de reformulação, compreensão e transcendência dos limites que vão sendo impostos à prática. Estes limites, segundo Young (2000, p.55), “não são nem dados nem fixos, mas sim produzidos por ações e interesses conflitantes de pessoas dentro da história”.

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

5.3 Descentralização e Autonomia: A Regulação da Prática Docente pelo Tempo do Capital

A instituição analisada construiu sua cultura no cotidiano a partir das relações sociais dimensionadas na organização do trabalho escolar. Esta configura o lugar de cada um e o tempo para o exercício da sua prática. Desenvolve-se uma sucessão de ações comuns, constitutivas do ritual pedagógico, e ações específicas a cada docente, desenvolvidas no espaço da sala de aula. O tempo do professor é parcial e reservado para a sala de aula. É o tempo do capital, complementado em outra escola. Nesta, não há espaço para atividades culturais.

A rotina pedagógica regulada na instituição sobrepõe-se à reflexão acerca das reformas e da finalidade educacionais e ao planejamento democrático do projeto-pedagógico.

Não tive uma participação mesmo de verdade, foi um projeto que foi construído junto com outras questões da escola e não tivemos tempo de dar uma colaboração mais direta. Você sabe nosso tempo é sempre muito corrido. (P.08)

[...] Mas essas informações nunca foram suficientes pra gente entender o que era esse projeto, porque a gente tinha que desenvolver. Tudo era muito discutido por cima. A gente precisa dessa formação constante para entender melhor as coisas, já que o dia-a-dia é muito corrido pra gente. (P.07).

O discurso de professoras acerca da impossibilidade de participar na elaboração do projeto político-pedagógico esteve centrado no tempo. O fundamento pedagógico na escola é o currículo, que se operacionaliza na relação estabelecida entre tempo e espaço. Como negligenciar o planejamento deste currículo? Ademais, a elaboração de uma proposta pedagógica é incumbência do estabelecimento de ensino, conforme regula a Lei n.9.394/96.

A supressão do planejamento pedagógico parece encontrar justificativas nos “rituais” e no “presentismo¹⁸” da “gerência” organizacional imposta pela agenda de financiamentos da educação.

Os rituais regulados pelas normas institucionais, de certa forma, garantem a reprodução cultural e o controle das relações sociais. Conforme Lobo (2005, p. 57), “a hegemonia, que se processa pela seleção de rituais e sua lógica interna composta de conteúdos e tecnologias de ação, é produzida e reproduzida nas situações de aprendizagem e em situações informais do cotidiano escolar”.

O ritual, apesar de ser mais uma função do poder político, nem sempre fecha as possibilidades de percepção docente. Reforçando a posição de Heller desenvolvida por Silva Júnior e Feretti, as ideias de Lobo (2005, p.63):

[...] o ritual, que pela sua suposta certeza, se propõe a ser inquestionável, pode ser burlado e a aceitação que pode tornar-se contestável. A resistência é a atitude da não conformação como algo que o indivíduo não suporta como desejável, podendo ir da omissão à crítica construtiva, passando pela agressividade e violência. São expressões de não aceitação que os sujeitos manifestam contra os rituais escolares que se conservam invariantes e, pela força, garantem a execução do currículo com seus saberes selecionados e sua ideologia implícita.

A gerência organizacional introduzida na educação através dos mecanismos de descentralização e flexibilidade reitera a urgência de elevar a escola a padrões de eficácia e eficiência compatíveis com o mundo globalizado. A LDB e outros documentos oficiais analisados anteriormente instituem a urgência da reforma escolar. A solução dos problemas educacionais reside na gerência.

Ball (2005, p.01) entende que as tecnologias da reforma educacional que envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder terminam por “sonegar o espaço à constituição da identidade profissional dos professores como prática ético-cultural”.

¹⁸ Presentismo é uma concentração de esforços em planos imediatos que impede o professor de desenvolver, por si mesmo, uma crítica ao trabalho que realiza, reproduzindo os valores e práticas que a escola vem, historicamente, legitimando (CONTRERAS, 2002, p.151).

O gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público. Ball cita Bernstein (2005, p.02) ao referir-se à gerência como a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder. O gerencialismo é um "instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva", uma força de transformação do mercado. Transposto para a educação, desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.

Se o tempo sempre cumpriu um papel decisivo no capitalismo, a exploração dos recursos temporais parece ter chegado a seu limite histórico.

O tempo e o espaço, na compreensão de Harvey (1996, p.188), estão vinculados materialmente a processos políticos, econômicos e culturais. Na atualidade, o predomínio da esfera privada, além do esvaziamento da esfera pública, sobrepõem o tempo do capital e a competição organizacional à dinâmica da sociedade.

O autor explica que a crise do capitalismo na década de 70 exigiu que seus seguidores reestruturassem seu modo de produção: a rigidez do fordismo foi substituída no modo de produção baseado na flexibilidade e em redes provocadas pela dissolução espaço-tempo. A produção de bens duráveis foi substituída pela produção de serviços pessoais, comerciais, educacionais e de saúde, bem como de diversão, eventos, conhecimento, comunicação etc. Ao contrário de carros ou geladeiras, têm vida útil menor e aceleram o consumo e o lucro do investimento.

No entendimento de Fairclough (2003, p.188), o discurso tem considerável importância nesse processo de reestruturação capitalista, pois, uma vez que a economia baseada em informação e conhecimento implica numa economia baseada no discurso, o conhecimento é produzido, circula e é consumido em forma de discursos.

Nos documentos oficiais analisados, a gestão estratégica implantada, sobretudo, através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), objetiva visualizar o desempenho das escolas e estabelecer competição entre elas. A participação na elaboração desse Plano não é democrática, assim como, através dele, não ocorre descentralização financeira. Na escola investigada, a participação docente processou-se através de seleção da diretora, conforme prevê a regulamentação oficial, assim como a aplicação do dinheiro era pré-definida.

Eu fui uma das pessoas treinadas para esse programa que é como se fosse um projeto político-pedagógico, aí tinha uma verba do PAP condicionada

ao PDE, mas era um dinheiro amarrado que só podia ser gasto na reforma de salas de aulas. (P06)

Segundo depoimentos, quando retornam à escola, as professoras encontram dificuldades para socializar o aprendido. A fragmentação presente na escola, conforme Kuenzer (2002, p.71), não tem permitido mudanças significativas no projeto político-pedagógico. A autora mostra como as experiências relacionadas ao afastamento de professores para participação em processos de formação por área disciplinar – gestão, projeto político-pedagógico – não possibilitam uma intervenção para além de sua própria prática, o que acontece geralmente até por efeito da inércia e da desmotivação. Os professores, desvinculados da unitariedade identitária, sentem-se deslocados, como se fossem uma peça desencaixada de um quebra-cabeça. Assim, as possibilidades de avanço na compreensão das contradições entre capital e trabalho vão sendo suprimidas.

De acordo com Fonseca (2003, p.312), o PDE “se contrapõe à proposta de Projeto político-pedagógico, especialmente, no que se refere à construção coletiva do trabalho escolar e dos elementos que compõem a identidade da escola, sua cultura e vocação autonômica”. Além de descartada a base política inerente ao PPP, fortalece-se o viés tecnicista.

No depoimento de uma professora, em termos de elaboração, há semelhança entre estes planos. No entanto, na operacionalização há forte componente diferencial: o dinheiro.

São bem parecidos/As metas, as estratégias, a filosofia de trabalho é... a busca de sempre melhorar as dificuldades dos alunos entendeu? Lutar por uma sociedade mais igualitária. O PDE é porque no caso tem a questão financeira, no caso do P.P é só boa vontade. (P 02):

O dinheiro, enquanto componente diferencial, traz a rubrica da gerência empresarial: oficializar resultados. Em ambos existe uma ação política, orientada por finalidades diferentes: o mercado e a sociedade, embora o discurso seguinte reconheça uma identidade entre eles.

O PDE e o PPP é (sic)um plano de desenvolvimento que define o que é a escola e o que ela precisa fazer..., onde pretende chegar, de qual maneira, e com quais recursos. Os dois procuram analisar o desempenho que tivemos no passado e suas relações. Por exemplo: verificar as condições de funcionamento da escola onde e como vamos querer que fique no futuro. É a partir dessa análise que se projeta a escola pro futuro. (P08)

Além do PDE, que centraliza os recursos e impõe uma forma de gerência baseada na escolha de líderes, os demais projetos financiados parecem concorrer para a desconstrução da

autonomia pedagógica da escola. “Agora, nós estamos com oito projetos! Isso acaba com a possibilidade da gente fazer os projetos com a nossa cara e tudo continua o mesmo” (P.03).

O mesmo aconteceu em relação à reforma pedagógica de Campina Grande (1999), conduzida por especialistas. Embora os levantamentos tenham evidenciado que o problema crucial da rede de ensino era a falta de um projeto político-pedagógico, os professores investigados denunciaram a centralização pedagógica e a falta de condições para a efetivação de uma proposta pautada em princípios realmente democráticos.

Como espaço e tempo não são compreendidos independentes da ação social e, na corrida contra o tempo, a prática social não é refletida, em alguns momentos, o discurso docente revela, numa indignação resignada, a desvalorização profissional da categoria.

Esse ano quando a gente iniciou o ano, a gente tava caminhando com um programa de... de... um programa muito bom, a gente tava começando assim: ‘pronto agora a gente vai firmar nessa proposta’ aí muda/ Muda Prefeito, muda direção da Secretaria de Educação, aí muda tudo né? Como se tudo que a gente fizesse fosse jogado na lata do lixo/ A gente vê assim que a coisa tá boa, tá caminhando, a gente tá trabalhando com o pé mais firme sabendo o que a gente tá fazendo em sala de aula, sabendo que tá com respaldo bom, aí a gente joga tudo fora... aí eu acho que é isso que complica muito a história da educação. (P.05)

As finalidades diferenciadas – mercado e sociedade – orientam ações diferenciadas: teoria e prática. Enquanto esta é aligeirada e realiza-se através de roteiros e de módulos, aquela requer tempo para reflexão dos fundamentos filosóficos e políticos das reformas sociais.

Na falta desses fundamentos, a escola vive a “sacralização da urgência”, conforme Tedesco (2004, p.42). Compactuando com o fingimento da urgência na solução dos problemas, esses sujeitos são impedidos de refletir sobre um projeto de educação e impelidos a se tornarem “escravos da urgência”. O autor adverte o quanto a urgência conduz à perda de sentido no fazer cotidiano e quanto às sérias implicações para a “educação, entendida como processo de socialização, já que deixa os educadores sem ponto de referência”.

Embora as professoras analisadas resistam às imposições burocráticas, revelam certo conformismo à rotina de um trabalho fragmentado. Não é demais retomar as colocações de Chauí (1999) quanto à forma de realização do capitalismo na atualidade. Segundo a autora, este se caracteriza, essencialmente, pela fragmentação da produção, dispersão espacial e temporal do trabalho, destruição dos referenciais que, de certa forma, imprimiam uma condução à identidade de classe e à luta de classes.

A introdução da lógica do capital, na educação, concorre para o esvaziamento do significado do trabalho docente e para a transformação deste em rotinas automáticas, destituidoras, até mesmo da crença na organização sindical. Constatou-se tal fato quando professoras da referida escola decidiam acerca da participação em uma assembléia da categoria. Nos posicionamentos seguintes, não parece haver divergência. ***“Eu tenho juízo! Já pensou a gente chegar lá e ficar ouvindo um monte de informes, muita confusão pra no final não decidir nada/ é só perda de tempo”***.

Como o tempo do capital parece borrar a capacidade de “luta por direitos” (Arroyo, 2000, p 191), há professoras que preferem continuar “atrás das grades” de um currículo que, enquanto se distancia da prática social, concorre para a negação do direito a uma educação de qualidade.

“Ah! Acho que vou aproveitar a meia parada pra fazer o planejamento da festa junina”

Na corrida contra ou a favor do tempo do capital, o tempo do trabalho, utilizado para discutir a valorização profissional, prescinde da luta por melhoria de salários, é investido em atividades de rotina.

Apesar do descrédito para com o sindicato, há evidências de preocupação quanto ao esclarecimento aos pais acerca da paralisação docente:

Pessoal, a gente tem que chegar a um consenso/ quem decidir dar aula não desista de última hora porque os pais não são palhaços. É bom procurar agir com a consciência / eu respeito todo mundo, mas vou pra assembléia.

Os fatos revelados suscitam uma indagação: que identidade ético-profissional é construída em meio ao esvaziamento histórico do significado do trabalho? Como tudo gira em torno do tempo do capital e da urgência, Bauman (2004, p. 112-113) aponta, sobre a efemeridade dos laços sociais:

Uma inédita fluidez, fragilidade e transitoriedade em construção (a famosa ‘flexibilidade’) marcam todas as espécies de vínculos sociais que, uma década atrás, combinaram-se para constituir um arcabouço duradouro e fidedigno dentro do qual se pôde tecer com segurança uma rede de interações humanas. Elas afetam particularmente, e talvez de modo mais seminal, o emprego e as relações profissionais.

Será que nesta conjuntura de fragmentação do trabalho escolar haveria espaço para a identificação do docente (do Ensino Fundamental) com o “artesão”, conforme indaga

Oliveira¹⁹? (2006, p. 8). Para a autora, a autonomia potencializada pela formação no exercício de uma atividade que o mestre “domina” constitui a característica básica do trabalho artesanal. Face às evidências deste estudo, vale a indagação da autora. Além da fragmentação do controle dos resultados e dos prazos para realização do trabalho, os docentes revelam fragilidade teórica na formação inicial e continuada, realizadas através de agentes multiplicadores e de módulos.

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

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

Algumas tendências de mudança de ordens de discurso apontadas por Fairclough (2001, p.247), como a comodificação, foram verificadas tanto na voz docente como no discurso das políticas educacionais. “Em termos de ordens de discurso, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discursos societária por tipos de discursos associados à produção de mercadoria” (p. 255). A gestão democrática (descentralizada e autônoma), a competência, a habilidade e a comunidade são marcas dos discursos, mas o discurso comodificado costuma ser contraditório, como sugeriu algumas vozes docentes. Ao mesmo tempo em que exteriorizavam o projeto como algo de “dentro para fora”, indicavam que sem ele ficariam como “uma nave sem direção”. Nos documentos como PNE (2001) e LDB (1996) as professoras são colocadas como sujeitos ativos e capazes de pensar a escola, mas historicamente são ignoradas na formulação de políticas de sua própria formação.

¹⁹ OLIVEIRA (2006, p 7) analisa de forma “metafórica” o trabalho dos mestres-escolas dos colégios e liceus, na Paraíba do Oitocentos, tendo “por referência o ofício do artesão”.

A tentativa aqui foi percorrer ordens que imprimiam direção aos processos de construção político-pedagógica: discurso oficial (textos das políticas educacionais), discurso acadêmico (construções teóricas sobre o projeto) e discurso docente. No discurso docente, por muitas vezes, elementos de interdiscursividade foram vistos no momento em que as professoras combinam com muita frequência autonomia e qualidade, relações ou pseudorrelações com a comunidade, limitações e possibilidades do projeto político-pedagógico da escola.

As ordens do discurso podem ser entendidas “como equilíbrio instável, consistindo de elementos que estão constantemente abertos para serem redesenhados à medida que são articuladas ou desarticuladas”, naquilo que Fairclough (2001, p.159) entende como percurso de luta hegemônica.

O professor, regulado para ser o agente construtor de um projeto político-pedagógico, imprescindível à solução dos problemas educacionais, é mutilado na rotina automática que, sob o binômio descentralização-autonomia, tende à redução do espaço público e à conversão das instituições à lógica do capital.

Considerações pontuais

O percurso da investigação realizada possibilitou uma incursão no mundo das teorias que a simples reflexão na prática jamais suscitaria. Sem estas reflexões, as dúvidas acerca das dificuldades dos professores quanto à concretização de um projeto político-pedagógico comprometido com a qualidade educacional continuariam. Ao mesmo tempo em que, de certa forma, explicitam a regulação moral incidente sobre o quadro de docentes do magistério da educação básica, eximem esses profissionais da responsabilidade pela solução dos problemas deste nível de ensino.

Embora a escola seja desafiada a oferecer respostas e condições às novas exigências da reestruturação produtiva global, sua ação se inscreve num local com temporalidades culturais diferenciadas, conforme as subjetividades envolvidas no seu cotidiano. O tempo do capital invade o tempo do trabalho e investe na transformação da escola pública numa “organização” movida pelos princípios administrativos da gerência empresarial. No entanto, o trabalho de ambas é diferente – material e imaterial – e realiza-se de forma diferenciada, embora o controle de resultados esteja em evidência. Na escola, os resultados alimentam as estatísticas justificadoras dos empréstimos, que movimentam o capital financeiro.

A finalidade constitui o diferencial básico do trabalho de ambas (escola e empresa). Enquanto a empresa move-se pelo lucro, a finalidade do trabalho da escola “continuará sendo uma prerrogativa humana”. Compreender esta finalidade e investir nela é condição imprescindível para dinamizar as atuais reformas educacionais.

Essas reformas se inscrevem na atual conjuntura de transição da sociedade industrial para a chamada “sociedade do conhecimento”. Tal transição é naturalizada pelo discurso oficial, que transforma o conhecimento em informação neutra armazenada através de dados descontextualizados.

A razão, força motriz da sociedade industrial, propiciou a revolução informacional. Naquela sociedade, os princípios liberais – liberdade, igualdade e propriedade — regulados pelo Estado-nação garantiam a ordem social. Na sociedade do conhecimento, aqueles princípios convertem-se em flexibilidade, descentralização e autonomia, regulados pelo Estado transnacional visando, através da circulação do capital, à convivência pacífica.

A educação, tradicionalmente, enquanto privilegiava o espaço público, cumpria a função de transmitir os valores culturais daquela sociedade. Atualmente, com a ampliação do

espaço privado, aos profissionais da escola vai sendo repassada a responsabilidade pela produção de uma nova cultura orientada para a individualização e para a competitividade.

A descentralização, enquanto enfoca a construção do projeto político-pedagógico pela escola, confirma-se como desconcentração ou delegação restrita de tarefas e decisões às esferas locais sob fiscalização e controle técnico. O excesso de projetos impostos à escola retira dos docentes a possibilidade de pensar e de decidir acerca das finalidades que guiam a respectiva prática pedagógica.

O discurso acerca do tempo e da própria rotina de trabalho docente (conforme apêndice III) ratifica a necessidade de se pensar na proposta do ensino em horário integral e do professor com dedicação exclusiva a um espaço educativo. Os indicadores do Sistema de Avaliação do Ensino Básico-SAEB 2010 apontaram essa como uma das condições das escolas que apresentaram os melhores índices. Isso é projeto histórico da luta dos educadores brasileiros, e é referendado como condição de melhoria da educação para os próximos dez anos no documento final da CONAE 2010, que aguarda sua aprovação para elaboração do PNE 2011-2020.

Embora no discurso oficial o projeto político-pedagógico represente um mecanismo de regulação estatal e de controle da autonomia escolar, na voz das professoras representa um norte para a atividade educativa, um modo de “refletir sobre a função social da escola”.

O projeto político-pedagógico constitui o melhor instrumento para a produção identitária da escola e para a concretização do compromisso dela com a inclusão social das massas. Numa perspectiva gramsciana representa um espaço de organicidade e um grande momento de formação da intelectualidade docente.

A construção do projeto político-pedagógico não se faz no vazio, nem de forma consensual. Requer engajamento em torno de uma finalidade única: melhoria da qualidade da educação. Se a educação de qualidade é “direito de todos” e “dever do Estado”, a garantia desse direito requer investimento em infraestrutura e na qualificação profissional do magistério da educação básica. Este engajamento envolve luta, e a luta requer organização.

A formação limitada, tanto no terreno cultural como no científico, torna os professores meros instrumentos de reprodução mecânica das exigências burocráticas formuladas através dos projetos dinamizadores da atual reforma educacional.

A formação pressupõe “pensamento conceptual”, “pensamento criativo”, “partilha” e sedimenta-se na cultura. É nesta que os significados são construídos e socializados.

Como as professoras ressignificam, na prática, o discurso oficial, é válida a aposta na possibilidade de reinvenção de um cotidiano escolar através de princípios orientados para a transformação social. Ratifica Moraes (apud SILVA JUNIOR; FERRETI, 2004, p. 96): o conhecimento orientado pela existência humana cede lugar à instrumentalização do social naturalizado por meio de convenções. Mesmo silenciados, os professores utilizam a criatividade e ressignificam objetos culturais. Trazer a natureza para a “ilha” escolar, através de um vaso sanitário, parece um exemplo revelador.



FIGURA 1 – Vasos Sanitários ressignificados – Foto real de um espaço da escola

É possível a manutenção da escola como espaço público privilegiado de formação do indivíduo-para-si. Mesmo que o presentismo e a sacralização da urgência estratifiquem o trabalho docente e desviem o “esforço muscular nervoso” desta categoria profissional para planos imediatos, o contexto discursivo escolar revela uma oposição ou resistência à aceitação de práticas e de projetos gerados na hierarquia educacional.

No entanto, não basta identificar interdiscursividade no cotidiano escolar. Importa, sobretudo, desocultar os significados e as implicações destes para a prática docente. Não basta fazer referência que a educação continuada resume-se no “aprender a fazer”. Urge refletir sobre o que o professor faz e induzi-lo à utilização da voz para partilhar significados.

Neste estudo, ao priorizar o discurso como prática social, por meio de uma análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo, foi possível verificar que as professoras podem contrapor e, de forma progressiva, reestruturar a dominação e as formações mediante a prática, uma vez que são sujeitos sociais moldados pelas práticas discursivas, mas também com capacidade de remodelar e re-estruturar essas práticas.

Ao retornar à escola para atualizar dados da pesquisa e fazer exposição das vozes e sentidos captadas ao longo das observações e entrevistas, as professoras participantes consideraram importante começar a próxima reunião de avaliação do projeto político-pedagógico com aquelas falas e, ao mesmo tempo, começaram a se avaliar. Esse momento foi muito bonito, pois remeteu ao que Fairclough (2001, p.292) chama de Consciência Linguística Crítica (CLC),

que é uma forma de recorrer à própria linguagem e experiências discursivas dos sujeitos a fim de se tornarem mais conscientes da prática na qual estão envolvidos como produtores e consumidores de textos e das forças e relações de poder que estarão imbricadas nesse processo.

Estas considerações, por sua vez, não são conclusivas. Este, como qualquer outro trabalho de cunho acadêmico-social, estará sempre aberto a novas possibilidades e formas de investigação. Concordamos com Bernstein (1990, p. 223):

[...] a história não termina aqui. O controle simbólico, que inscreve o legítimo, traduz o poder em discurso e o discurso em modalidade de cultura, pode, perfeitamente, de forma involuntária, também, ser o guardião da possibilidade do novo. Existe um paradoxo no centro do controle simbólico. O controle não pode controlar a si próprio, da mesma forma que o discurso não pode controlar o discurso. O controle simbólico, sempre uma condição para a ordem de um outro, carrega consigo o potencial para transformar a ordem desse outro que lhe é imposto.

Dentre tantas questões que ainda precisam ser respondidas, é importante referendar a ideia de que discursos que constituem o texto da política não são simplesmente implementados. Apesar de todas as limitações, as posturas discursivas das docentes indicam possibilidades de se pensar um projeto de escola com relativa autonomia e configurar um cenário menos desastroso do ponto de vista curricular.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Documento Final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Biotempo, 1999.

APPLE, M. **Políticas culturais e educação.** Porto: Porto Editora, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BALL, Sthepen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteira, v.1, n.2, pp99-116, Jul/Dez 2001.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 126, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em 10 de julho de 2006.

BANCO MUNDIAL. Educação no Brasil: Recursos Incentivos e Resultados. Vol.1. Relatório de Políticas. Dez 2002.

BARROSO, J. O estudo **da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída.** In J. Barroso (org). O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 2001.

BAUMAN, Z. Capitalismo sedentário: e outros temas contemporâneos. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

_____. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BEINSTEIN, Jorge. **Capitalismo senil:** a grande crise da economia global. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** Classe, código e controle; trad. Tomás Tadeu. Petrópolis, Vozes: 1990.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir et al. (orgs). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e os estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação Para Todos, Brasília, MEC. (primeira versão para debate) 1993.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília: MEC. (versão acrescida) 1993a.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1995. Disponível em URL: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9131.htm>

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Fundo de Fortalecimento da Escola _ Fundescola. Brasília: MEC _ BIRD, julho de 1997.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros em Ação. Manual de orientações: Secretaria de Educação – Brasília: SEF, 2000.

_____. Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001

_____. Ministério da Educação. FUNDESCOLA: O programa. PDE e PDDE. Disponível em: <http://www.fundescola.org.br>. Acesso em: fevereiro de 2008.

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

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

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

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**; trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**; trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

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

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

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antônio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES; Maria Palmira (orgs.) **Currículo: pensar, sentir e diferir** (v.II). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. In PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa, PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti, (orgs) **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 83, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em agosto de 2006.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. A globalização e a homogeneização do currículo no Brasil. Tese de doutoramento – PPGE/UFPB, 2006.

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

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S.(orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. In: *Art & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*. **Cadernos Cedes 61**. São Paulo: Cedes, Campinas: 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação como campo social de disputa hegemônica. In: _____ **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema. In: JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio (Orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

_____, Moacir. Da palavra a ação. In: INEP. Educação para todos: a avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000.

GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo: qualidade total da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GIRARDI, Neuza Maria. Neoliberalismo e autonomia de gestão escolar. In: **Revista Contexto e Educação**. Ijuí: Editora Unijuí. Jul/set de 1990. PP. 22 a 58.

GIROUX, HENRY A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GRAMSCI, Antônio. **A Formação dos Intelectuais**. Trad: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Nova Amadora, 1978.

_____. **Os intelectuais e organização da cultura**. 2. ed. trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

_____. **Obras Escolhidas**. Trad: Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978b.

_____. **Concepção dialética da História**. Trad: Carlos Nelson Coutinho Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, jul/dez. 1997.

HANSON, E Mark. **Descentralização educacional: questões e desafios – PREAL – Programa de promoção da reforma educativa na América Latina e Caribe**. Trad. Paulo Martins Garchet. N° 09 novembro/1997.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 12. edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

JAPIASSU, Hilton. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1996.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (org). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?** São Paulo: Papyrus, 2002.

LAPASSADE, Georges; LOURAU, René. **Chaves da sociologia**; trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LIMA, Maria das Graças Ferreira de. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Letramento: entre o global e o local**. Campina Grande, UEPB, 2003.

LOBO, Thereza. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, agosto 1990.

LOBO, Tancredo. **Currículo e identidade na educação**. Fortaleza: Livro Técnico, 2005.]

LOCKE, John. **Segundo Tratado Sobre o Governo Civil**. São Paulo: Nova Cultural, 1978. (Coleção Pensadores).

MACEDO, Elizabeth e PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo e diferença no contexto global. In PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa, PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti, (orgs) **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: Uma Contribuição para Análise das Políticas Educacionais. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 94, pp. 47-69. jan./abr de 2006.

MANACORDA, Marx e a pedagogia moderna; trad. Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARQUES, Mario Osório [et al] **O projeto político da escola**. Brasília: MEC. SEC.1994.

_____. **Conhecimento e Educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 1990.

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

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. 2ª ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1979.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MINAYO, Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. SP: EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira. **Políticas e Práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Ideia, 2005.

_____. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T.T. e MOREIRA, A. F. (orgs.), Territórios contestados. **O currículo e os novos mapas políticos e culturais**, 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados/Anped, 2001, nº 18, p. 65-81.

MOREIRA, A. F.; MACEDO, E.F. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, A.F.B.; MACEDO, E.F. (Orgs.), **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**, Porto: Porto Editora, 2002.

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

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

NEGRI, Antônio; LAZZARATO, Maurizio. **Trabalho imaterial**: formas de vida e produção da subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Ozerina Victor. Problematizando o **Significado de Reforma nos Textos de uma Política de Currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.68-78, Jul/Dez 2009.

_____, e DESTRO, Denise de Souza. **Política Curricular como Política Cultural**: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. n. 28, p. 140-150, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. Colégios e Liceus na Paraíba do oitocentos: oficinas para mandos e ofícios da cidade. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos (orgs). **Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. MACEDO, Elizabeth. Currículo e diferença no contexto global. In PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa, PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti, (orgs) **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. Currículo e *autopoiese*: a produção do conhecimento. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004

_____. **Projeto político pedagógico: debate emergente na escola atual**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

POEL, C. J. Van Der; POEL, M. S. Van Der. Currículo no programa de Letramento. In: **Política Curricular na rede municipal de Campina Grande**. Prefeitura Municipal de Campina Grande, PB: 2002.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1977.

PRASEM – Marcos Legais da Educação – Brasília: Projeto Nordeste, FUNDESCOLA, MEC, Banco mundial, Unicef, Undime, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. Política Curricular na rede municipal de Campina Grande, PB: 2002.

_____. **Construindo Novos Cenários: Uma escola viva e inclusiva**. SEDUC: 2005.

RAMOS, Mozart *et al.* **Novo plano: menos metas, mais compromisso**. Revista Educação ed.155. Março de 2010.

REIS, Emerson dos Santos. Projeto Político Pedagógico: moda, exigência ou tomada de consciência?. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001.

ROCHA, M. L. A formação na interface psicologia/educação: novos desafios. In: JACO-VILELA, A. M.; MANCEBO, D. (Org.). Psicologia social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. Da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTIAGO, Ana Rosa F. Escola Básica e a Crise de Paradigmas. In **O projeto político-pedagógico da escola**/Mário Osório Marques...[et al]. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 1994.

_____. Projeto político-pedagógico, cultura popular e compromisso político. In: **Contexto e Educação** n° 18, abr/jun. de 1990. PP. 42 a 48.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Interdisciplinaridade: O currículo Integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Subjetividade, cidadania e emancipação. Revista Crítica de Ciências Sociais, n.32. Coimbra: CES, junho de 1991.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Cortez Editora: São Paulo, 2001.

_____. “A esquerda tem o poder político, mas a direita continua com o poder econômico”. Revista Caros Amigos. Editora: Casa amarela Março de 2010.

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

_____. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas SP: Autores Associados, 1998.

_____. O trabalho como princípio educativo. In: FERRETI, Celso João et al. (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

_____. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. **Ideias [FDE]**, São Paulo, n.26, p.29-41, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Maria Abadia. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógicoda escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v.23, n.61, p.283-301, dezembro 2003.

_____. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: FAPESP / AUTORES ASSOCIADOS, 2002.

SNYDERS, George. Escola e democratização do ensino. Entrevista. **Revista Educação em questão**; v.1 – n. 1. Natal: UFRN, 1987.

SOUSA, José Vieira de; CORRÊA, Juliane. Projeto político-pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: _____. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo, Editora Ática, 2004.

TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

UNESCO. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília-DF: MEC: UNESCO, 1998.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projetos educativos**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto político-pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Projeto Político pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. CEDES**, vol.23, no.61, p. 267-281, dezembro 2003.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

WEFFORT, Francisco (Org.). **Os clássicos da Política**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

WORLD BANK. Documento de avaliação de projeto sobre um empréstimo proposto no valor equivalente a US\$ 202.03 milhões para a República Federativa do Brasil para o Segundo Projeto de Fortalecimento da Escola: FUNDESCOLA II. Washington, DC, 1999.

YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro**: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1**Universidade federal da Paraíba - UFPB****Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE**

Prezado professor,

Este questionário tem como objetivo subsidiar uma pesquisa acerca da operacionalização do Projeto Pedagógico, em Escolas da rede Municipal de Campina Grande - PB. As suas informações serão muito valiosas.

Agradecemos, antecipadamente, a colaboração.

1- Nome completo: (sigilo para divulgação da pesquisa)

2- Data de Nascimento: ____/____/_____.

3- Tempo de serviço prestado ao Município: _____.

4- Tempo de serviço prestado a atual instituição de ensino: _____.

5- Séries/e ou /Ciclos que lecionou: _____.

6- Ciclo que está lecionando: _____.

7- Locais de formação

7.1- Ensino Fundamental:

7.2- Ensino Médio/Técnico:

7.3- Formação superior:

7.4- Pós-graduação:

7.5 – Outros:

Campina Grande, ____/____/_____.

APÊNDICE 2

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Programa de pós Graduação em Educação - PPGE

Projeto de pesquisa: Projeto de pesquisa: O projeto político pedagógico em enunciação política: O que revela a educadora?

Pesquisadora: Ângela Cristina Alves Albino

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Zuleide Costa Pereira

Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

COMPROVANTE DE APROVAÇÃO

CAAE 0016. 0.133.000-06

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. O que você entende por projeto político-pedagógico?
2. Em sua opinião, por que a escola elabora um projeto político pedagógico?
3. A sua escola tem projeto pedagógico elaborado?
4. (Em caso afirmativo) Você participou da elaboração?
5. (Em caso afirmativo) quem participou da Coordenação/ elaboração? Relacione.
6. Os/as alunos/as e suas famílias têm participação nos planejamentos da escola? Em quê? Quando? Como?
7. De onde recebem Orientação para a elaboração do PPP?
8. As orientações recebidas foram suficientes para a elaboração e para a operacionalização do PPP? Se não, a que você atribui a falta de uma discussão mais ampla para a construção do PPP?
9. Em que se fundamentaram para a elaboração do PPP?
10. Encontraram dificuldades para a elaboração? Quais?
11. Como/de onde você seleciona os conteúdos de ensino?
12. Que relação você estabelece entre o documento elaborado (PPP) e as atividades de ensino que desenvolve?
13. Você percebe alguma relação entre o PDE e o PPP da escola? Qual/quais?
14. Quem participa da elaboração do PDE?
15. Como você avalia o trabalho da sua escola, em termos de organização pedagógica? Trabalho integrado/ fragmentado?
16. O que poderia ser feito para melhorar este trabalho?
17. O que você sabe acerca das políticas definidas para educação, pelos governos federal e municipal, sobretudo as relacionadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ PPP, formação de professores/as?

APÊNDICE 3

**QUADRO DEMONSTRATIVO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES
DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Nº	D/N	TEMPO DE MUNICÍPIO	TEMPO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	CICLO QUE LECIONA	CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL	FORMAÇÃO MÉDIO/TÉCNICO	FORMAÇÃO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO
01	23/08/1966	20 anos	01 ano	1º Ciclo intermediário (1ª série)	40h	Escola Normal - C.G	UEPB Pedagogia	UEPB
02	19/07/1971	13 anos	01 ano	2º Ciclo final (4ª série)	40h	Escola Normal - C.G	UEPB Pedagogia / Letras	UEPB
03	19/07/1953	9 anos	2 anos	1º Ciclo intermediário (1ª série)	40h	Colégio PIO XI - C.G. Normal	UEPB Pedagogia	UEPB
04	14/11/1960	17 anos	8 anos	2º inicial (3ª série)	20h	Escola Normal - C.G	UEPB Pedagogia	
05	15/06/1966	12 anos	8 anos	1º ciclo final (2ª série)	40h	Escola Normal - C.G	UEPB Pedagogia	
06	03/07/1967	17 anos	5 anos	1º Ciclo intermediário (1ª série)	40h	Normal Santo Inácio de Loyola – PE	UEPB História	UEPB
07	18/12/1960	13 anos	08 anos	2º inicial (3ª série)	40h	Alfredo Dantas Ensino Médio	UEPB	
08	27/05/1962	19 anos	10 anos	2º Ciclo final (4ª série)	40h	Escola Normal - C.G	UVA	Especialização Em Inclusão (cursando)

APÊNDICE 4 - Entrevistas

Síntese das vozes

Foram feitos cerca de 15 questionamentos para cada professora. As falas foram recortadas e estão agrupadas por temas com maior significação para a pesquisa.

P= professora

Ps: Pesquisadora

**Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
COMPROVANTE DE APROVAÇÃO
CAAE 0016. 0.133.000-06**

TEMAS	DISCURSOS
Sobre o PPP	<p>P: O projeto ele veio para dentro da escola pra basear todo o trabalho pedagógico das pessoas é... dos componentes da escola, inclusive denotar a função de cada profissional da escola. (01)</p> <p>P: Veja bem essa parte, porque a minha experiência com projeto político-pedagógico não foi nessa escola foi na outra escola né? Até porque já estive como diretora né? Então aí foi quando eu comecei a acordar né? Para fazer um Projeto político-pedagógico. Principalmente porque eu aprendi a fazer um PPP dentro da pós-graduação certo? Então eu já sabia a função social da escola, aí, por isso, que eu fui motivada a fazer um projeto político-pedagógico. Então na minha gestão junto com outra colega, que eu era adjunta conseguimos realizar um projeto político-pedagógico. (02)</p> <p>P: Projeto político-pedagógicosão as metas, os objetivos que devemos traçar para que a escola que...que aconteça realmente, né? Melhor desempenho na parte pedagógica como um todo....Eh...E esse projeto político pedagógico deve acontecer com a colaboração do professor, do gestor, alunos, comunidade sabe? Pra que tudo funcione da melhor maneira possível. (03)</p> <p>P: Um projeto elaborado dentro da escola com a direção... de envolver... todo o corpo no processo de ensino-aprendizagem.(04)</p> <p>P: O projeto político-pedagógicoé... é... as ações que são desenvolvidas na escola, então o projeto político-pedagógico, ele está sempre... é pra estar né?...em constante mudança, porque as ações que são desenvolvidas ao longo do ano tem que estar contida neste projeto. E... a partir do momento em que você não consegue né? Caminhar, aí você volta pro projeto e aí vai ver qual o rumo vai tomar/Acho que é uma direção que dá ao trabalho desenvolvimento da escola/todos os tipos de trabalho desenvolvido na escola, envolvendo todas as pessoas que trabalham na escola. (05)</p> <p>P: Projeto político-pedagógicoé um projeto norteador das ações que são desenvolvidas na escola né?/ É por isso que é necessário que haja participação de todos que fazem parte da escola, assim como toda a família dos alunos. (06)</p> <p>P: Eu entendo que é uma forma de organização com autonomia de todos que participam da escola...só.(07)</p>

	<p>P: Bem, eu entendo que é um projeto que deve ser realizado com toda a comunidade escolar né? e que... tem como objetivo refletir e analisar a escola que nós temos para chegar/ a escola que nós queremos no futuro. Agora, claro que isso é com a vontade de desenvolver estratégias que melhore a qualidade do ensino/. Se isso não acontecer a gente só faz perder tempo. (08)</p>
TEMAS	DISCURSOS
Porque elabora PPP	<p>P: Para ter um plano onde se basear todo o trabalho de pedagógico/se não fica todo mundo muito perdido na escola/ não sabe pra onde vai o trabalho(01)</p> <p>P: Eu penso na função social da escola, na... na..., no desempenho dos papéis dentro da escola/ a filosofia do trabalho da escola, o que a escola pretende com aquelas crianças certo? O que é que está errado entre aspas né? O que a gente pode melhorar né? A dificuldade né? Da criança principalmente também em aprendizagem./ Não é só a parte estrutural. Que as vezes você faz um projeto só na parte estrutural né? Interessante mesmo é saber onde está a dificuldade, quais as disciplinas que a gente precisa montar algum tipo de oficina pra melhorar , é..., é..., a produção né? De aprendizagem, já que é o nosso fazer né?(02)</p> <p>P: Eh... Como eu já disse antes né? Ela elabora um projeto político-pedagógico pra que suas ações aconteçam da melhor forma possível né? A gente possa desenvolver melhor as ações da escola, traçar metas, pra chegar no objetivo que é educar, fazer crescer as nossas crianças né? Que serão o futuro do país como a gente costuma dizer. (03)</p> <p>P: Porque... tem... a escola tem...como responsabilidade de incorrer toda a comunidade né? Para que haja um...desenvolvimento melhor do educando né?(04)</p> <p>P: Eu acho... Porque, às vezes, deixa muito a desejar né? Em relação assim... à participação de... dessa... dessa escola né? na comunidade/ que eu acho que quando a escola se envolve nesse projeto também, aí vem a história da comunidade dentro da escola/ Então a escola fica muito isolada/ Eu acho que a partir do momento que ela tem esse projeto, aí tem um leque mais aberto pra que outras pessoas também se envolva nas tarefas que são desenvolvidas/Acho que é por isso que... é porque a escola é como se fosse uma coisa afastada né? Isolada/ Acho que é mais para que ela se abra mais/É por isso que estão sendo cobrados esses projetos né? (05)</p> <p>P: Por que elabora? Para desenvolver um melhor trabalho./ Para oferecer um trabalho de qualidade à comunidade. (06)</p> <p>P: Pra atender melhor a comunidade né? Organizar mais a escola... Fazendo com que todos participem das decisões do seu dia-a-dia. (07)</p> <p>P: Pra atender os anseios e as necessidades da comunidade escolar, porque pra nós é importante conhecer a função social da escola, analisar se a proposta da escola está comprometida com a formação de cidadãos pensantes, críticos e atuantes... /afinal o PPP abrange questões pedagógicas, políticas e até mesmo econômicas. (08)</p>

TEMAS	DISCURSOS
Sobre a Participação em discussões e na elaboração do PPP	<p>P: Não. Não participei não/ Porque eu acho assim que o que eu vejo dentro do programa de educação da rede municipal deixa muito a desejar em relação a dar espaço para que a escola...e pra escola... quando eu falo escola eu falo tudo... pra que essa escola se reúna pra ter essa... essa... autonomia né?/ Esse ano quando a gente iniciou o ano, a gente tava caminhando com um programa de... de... um programa muito bom, a gente tava começando assim: 'pronto agora a gente vai firmar nessa proposta' aí muda/ Muda prefeito, muda direção da secretaria de educação, aí muda tudo né? Como se tudo que a gente fizesse fosse jogado na lata do lixo/ A gente vê assim que a coisa tá boa, tá caminhando, a gente tá trabalhando com o pé mais firme sabendo o que a gente tá fazendo em sala de aula, sabendo que tá com respaldo bom, aí a gente joga tudo fora... aí eu acho que é isso que complica muito a história da educação.</p> <p>P5: Continua: Aí... assim, só completando, quando eu cheguei que eu entrei aqui em 97, esse projeto já tava sendo elaborado/ Foi só uma equipe pequena da escola que participou da elaboração, porque quando a coisa vem, vem de cima pra baixo/ Não vem assim: 'vamos fazer por etapa né?' juntando várias equipes/ não/ 'vamos fazer e tem que entregar em tal dia! Ai a escola tem que cumprir aquela regra que já vem determinada já/ Aí as pessoas que tem mais disponibilidade como os técnicos, que tem mais essa disponibilidade dentro da escola... / A gente que tá em sala de aula você sabe, a gente não pode deixar aluno ir pra casa, pra poder sentar e pra discutir o que vai trabalhar o ano todo na escola/ Aí complica né? (05)</p> <p>P: Não tive uma participação mesmo de verdade, foi um projeto que foi construído junto com outras questões da escola e não tivemos tempo de dar uma colaboração mais direta. Você sabe nosso tempo é sempre muito corrido. (08)</p>

TEMAS	DISCURSOS
Sobre a orientação recebida para construção do PPP	<p>P: Olhe, suficiente não era, era só um roteiro, só que tinha que se ter tempo para parar, estudar e tirar os pontos positivos e negativos e ver como se basear e fazer o projeto. Só que a Secretaria de Educação não dispõe de tempo para o professor fazer o plano como era pra ser propriamente feito e bem feito. (01)</p> <p>P: Sempre deixa a desejar né? Deveria ter um embasamento teórico maior. Mas assim, quando eu fui realizar né na outra realidade que eu estava, porque eu sou novata aqui há um ano certo? Então eu senti dificuldades, mas eu fui orientada pela universidade, então no caso, eu tinha a quem recorrer, ta entendendo? Mas o... o... embasamento teórico foge né? Deveria ser mais forte. Precisamos! Deveria ter assim, acompanhamento da Secretaria de Educação por parte dessa motivação, alguém que coordenasse de cima até as escolas. Não como imposição, mas como uma forma. Tivesse um treinamento mostrando a importância do projeto político-pedagógico, que é pra ver que o projeto político-pedagógico vai mudar toda sociedade, e só tem a ganhar com certeza. (02).</p> <p>P: Não. Nas escolas por onde eu andei a gente não ouviu nem falar em projeto político-pedagógico. Nunca foi nem cogitado em nenhuma reunião pedagógica, em nenhum tipo de reunião, só conheci eeh... O projeto político-pedagógico aqui no CEAI. (03)</p> <p>P: Recentemente não tivemos a décima semana pedagógica que foi abordada essa construção do PPP nas escolas/ e foi.../ houve reuniões, dois dias de reuniões/ mais precisamente aqui na escola e recebemos materiais para discutirmos./ Foi elaborado um calendário para nossas discussões/ para nossas reuniões e foi levado pra secretaria decidir como ficaria.(04)</p> <p>P: Na outra escola que eu participei/ na gestão da professora Lenilda Melo como secretaria de educação, houve um.../ Que a diretora geral era até a professora Aparecida Figueiredo.../ Houve essa investigação para que fosse feito o plano pedagógico da escola/ Algumas escolas fizeram, mas a comunidade escolar não participou. (05)</p> <p>P: Da secretaria de educação. Mas essas informações nunca foram suficientes pra gente Foi alguma coisa feita mais pelos técnicos que deveria ser entregue na Secretaria de Educação./ Por isso que eu digo que não participei efetivamente/eu estive lá/ouvi algumas reuniões.../ mas dizer assim, da minha palavra mesmo, assim como os demais educadores não foi levada em consideração, visto que o corpo técnico que elaborou./ É como se fosse o PPP dos técnicos(risos).(06)</p> <p>P: Entender o que era esse projeto, porque a gente tinha que desenvolver. Tudo era muito discutido por cima. A gente precisa dessa formação constante para entender melhor as coisas, já que o dia-a-dia é muito corrido pra gente. (07)</p> <p>P: Algumas da Secretaria da educação outras a gente tentava ir pesquisando apesar do tempo corrido. (08)</p>

TEMAS	DISCURSOS
<p>Sobre a relação do PDE com PPP. Semelhantes ou diferentes?</p>	<p>P: Não. Porque eu não tive acesso ao PDE da escola, portanto eu não posso te dizer se tem relação pedagógica ou não. (01)</p> <p>P: As metas, as estratégias, a filosofia de trabalho é... a busca de sempre melhorar as dificuldades dos alunos entendeu? Lutar por uma sociedade mais igualitária. O PDE é porque no caso tem a questão financeira, no caso o P.P é só boa vontade.(02).</p> <p>P: Aproveitando o comentário que você já fez né? A princípio eu disse não, não tem nenhum contato com projeto político pedagógico. Conversando com você... a gente sentiu...(é que eu participei do PDE) é... a gente sente que tem uma relação muito forte né? O objetivo do PDE é que a escola e a comunidade seja engajada, que haja um trabalho escola-comunidade, o PPP também tem esse objetivo né? Que a comunidade participe também das ações da escola, dos projetos da escola né? Não só trazendo a criança, mas vendo o desenvolver desse projeto dentro da escola. (03)</p> <p>P: Sim. Porque... PDE, esse projeto político-pedagógico, ele trabalha com a realidade do educando né?... e o PDE é o programa de dinheiro direto na escola que vem para suprir algo... as necessidades, e com isso, há uma qualidade e uma facilidade melhor no trabalho.(04)</p> <p>P: Eu acho que basicamente é só a troca de nome, a mudança de nome. Eu vejo assim/ Porque do PDE eu participei né? Aliás, eu participei no começo, depois eu me afastei porque estava grávida, aí vem nenê e fica sem tempo de participar/Inclusive, quem assumiu a minha turma foi (professora X), uma turma de quarta série/ Geralmente assim, eu trabalhei e a gente notou muita coisa boa, mas assim, a coisa ficou mais no papel mesmo/É essas ações que a gente colocou pra desenvolver, mas não tem recursos pra desenvolver/ A gente quer uma quadra coberta na escola, a gente não conseguiu ainda/ A gente ta ainda com o projeto, com a questão da ALPARGATAS que tem um projeto que disse que ia dar uma contribuição pra cobrir a quadra... porque tem aula de Educação física que a professora faz aí no pátio, que a quadra ou fica quente demais ou chovendo, não tem quem agüente. Aí envolve os outros alunos e atrapalha né?... o barulho... mas se Deus quiser a gente vai conseguir.(05).</p> <p>P: Sim. Ambos visam melhorar o desempenho da escola.(06).</p> <p>P: Sim. Toda discussão não gira em torno de como melhorar a escola? As pessoas que participam, ou pelo menos que deviam participar são professores, direção, pessoal de apoio e técnicos... Só que nos dois eu percebo que as ideias ficam muito no papel. A gente precisa acabar com essa postura.(07)</p> <p>P: Sim. O PDE e o PPP é(sic)um plano de desenvolvimento que define o que é a escola e o que ela precisa fazer..., onde pretende chegar, de qual maneira, e com quais recursos. Os dois procuram analisar o desempenho que tivemos no passado e suas relações. Por exemplo: verificar as condições de funcionamento da escola ontem e como vamos querer que fique no futuro. É a partir dessa análise que se projeta a escola pro futuro. (08)</p>

TEMAS	DISCURSOS
<p><i>O modo como selecionam os conteúdos de ensino</i></p>	<p>P: <i>O currículo aqui da escola, a gente normalmente... há muito tempo, a gente recebeu da Secretaria não é?... é assim....tipo uma cartilha... não, não é bem, bem uma cartilha, uma apostilha! E nessa apostilha é...vinha é...os,os conteúdos a ser ministrados em cada ciclo. Então a gente se baseia Por esse material que a gente tem de muito tempo.(03).</i></p> <p>P: <i>Os conteúdos geralmente eu faço de acordo com as necessidades de cada aluno. Envolvendo o cotidiano da escola, dia-a-dia, as dificuldades. Porque muitas escolas ainda...ainda... trabalham com conteúdos de um lado e as crianças do outro. Então os mitos são esses. Tem que inserir todo o contexto da criança e ser trabalhado tudo da criança! Não só o conteúdo programático né? Na parte de... Município, de literatura e sim, a criança dentro daquele contexto. Ela ser o personagem principal desse contexto. (04)</i></p> <p>P: <i>A gente tem um referencial que a gente recebeu/ A gente fez um... logo... não nessa gestão, na outra/ A gente trabalhou as competências dentro de cada Ciclo. Essas competências tá dizendo o que o aluno deve alcançar/ Aí eu me baseio muito nessas competências e também assim... eu trabalho muita coisa que o aluno ta interessado... por exemplo: o aluno ta interessado em montar uma espécie de aniversário, aí eu... vou lá com ele né? A gente vai ver: 'como é que a gente vai fazer uma festa de aniversário. Como é que vai fazer né?/ A gente trabalha também assim, as coisas que estão acontecendo no cotidiano/ A gente trabalhou aqui o referendo, o jornal, eles votaram, foi apurada a votação.../ Teve uma época que trabalhamos co turmas maiores do 2º Ciclo, terceira série/ A gente fez votação dos paraibanos do século./Assim... foi excelente!/A gente até tirou eles da escola, se eu não me engano... acho que foi no SESC/A gente levou eles pra votar lá, entrou em contato, ficou sabendo onde tinha a urna e levamos ele pra votar/ Foi um projeto super bom/ a gente vê que a participação deles é bem maior quando a gente trabalha com a atualidade, que eles estão vendo, falando falar né?(05).</i></p> <p>P: <i>Como eu sou professora de História também/ eu costumo dizer que nós historiadores somos seletivos e limitados/ do mesmo jeito é trabalhar na primeira fase do Ensino Fundamental/ você prioriza alguns conteúdos que você acha que é(sic) mais importante trabalhar com o aluno/ Então ... mais uma vez ocorre isso/ essa seleção de conteúdos, o que eu acho... depois de eu ver o andamento da turma/ observar o que é necessário para se trabalhar ali. A partir da necessidade é que eu vou selecionar meus conteúdos.(06).</i></p> <p>P: <i>Nós temos o livro didático que nos auxilia. Eu pelo menos vou tentando ver também o que os alunos mais precisam no seu dia-a-dia. Às vezes converso também com as colegas e trocamos algumas ideias.(07).</i></p> <p>P: <i>Trabalhamos com temas como: meio ambiente, família, cidadania... e outros que fazem parte de um calendário de temas que temos no município, usamos os livros didáticos para nos auxiliar também no dia-a-dia.(08)</i></p>

TEMAS	DISCURSOS
<p><i>Modo como avaliam o trabalho da escola. Integrado ou fragmentado?</i></p>	<p><i>É... É um trabalho integrado muito bom, de boa qualidade onde existe união e unidade entre os profissionais.(01).</i></p> <p>P: <i>Não. O trabalho aqui é integrado. Em princípio convivendo com outra realidade, eu pensei que fosse não gostar né? Por ter o nome CEAI, eu nem sabia o que significava. E assim somos muito parceiras, existe muita parceria aqui entendeu? Entre técnicos e diretor. A gente estudou assim, atividades que se enquadravam à sua turma, tem momento de reflexão. Realmente existe um companheirismo.(02).</i></p> <p>P: <i>Olhe, eu acho o trabalho aqui da escola muito bom! Acho muito bem integrado. Nós temos... nosso, nosso quadro aqui de professores é muito bom! Eles são muito comprometidos é... muito determinados assim ... a gente nota que tem professor aqui que vai muito além do que a gente possa imaginar, desenvolve projetos muito bonitos dentro da escola, socializam. Nós temos momentos de socialização dos trabalhos, amanhã, por exemplo, nós vamos ter um momento desses né?E... muito bem integrados, eu não vou dizer cem por cento, porque você sabe que não existe né? Uma integração cem por cento, mas é muito boa a integração aqui na escola.(03).</i></p> <p>P: <i>É um trabalho integrado, apesar das dificuldades de rotina. Mesmo com essas dificuldades há essa integração.(04).</i></p> <p>P: <i>Eu acho que ele não é cem por cento/ Eu acho que ninguém é cem por cento né? Mas assim... em relação ao que a gente aqui, eu acho que tem aquele... aquela... integração/Por exemplo a gente mesmo... são quatro turmas de primeiro ciclo final que corresponde a segunda série, nós temos a A, a B, a C e a D. Então... então geralmente a gente não ta naquele entrosamento/A gente não tem o tempo para planejar, mas pelo menos elenca os conteúdos que a gente ta trabalhando em comum/ Aí a partir disso a gente elabora atividades eu elaboro ou outras elaboram e a gente faz a troca: 'olhe eu fiz tal tarefa, pode tirar? Pode...'/ As outras turmas também, as professoras também fazem esse mesmo controle, essa troca de experiência também, porque eu acho que é isso que vale/ Ninguém pode trabalhar isoladamente, distante.(05).</i></p> <p>P: <i>Nós conseguimos nos organizar/sempre que há necessidade nós paramos né? discutimos/ pelo menos agora no turno da tarde há essa coesão...(06).</i></p> <p>P: <i>Eu diria que é mais ou menos integrado. Acho que falta muita coisa pra gente chegar lá... quem sabe com a própria reelaboração do PPP? Deveria ter mais comunicação entre as pessoas.(07).</i></p> <p>P: <i>Avalio de forma fragmentada, porque não existe integração/ cada um aqui faz o que acredita/desenvolve uma prática e uma metodologia sem fazer uma conversa mais aprofundada com os colegas/ Isso é muito ruim pra escola.(08).</i></p>

TEMAS	DISCURSOS
A respeito da participação e envolvimento com a comunidade	<p><i>Não. Nós temos aqui os conselhos né? De pais e eles estão... aos pouquinhos participando. Ainda não tá inserido totalmente não.(04)</i></p> <p><i>Sim./Há reuniões de pais e mestres.../ o ano passado houve aqui um projeto com relação ao meio ambiente/ um projeto que a escola foi contemplada e... sempre há as famílias e os alunos.../inclusive há alguns alunos que são delegado desse projeto em nível federal.(06)</i></p> <p>P: <i>Não. Nos planejamentos essas pessoas não têm muita participação. Acho que a gente tem que pensar numa forma melhor de inserir esses pais, sem família a gente não chega muito longe não. Tem que participar dessas decisões. (07)</i></p>

TEMAS	DISCURSOS
Outras vozes relevantes...	<p>Ps: <i>Pra você o PPP é algo importante a ser construído?</i></p> <p>P: <i>É importante é relevante, só que os profissionais teriam que ter tempo para que esse trabalho fosse bem elaborado, discutido e conseqüentemente colocado em prática.(01).</i></p> <p>Ps: <i>Por onde você andou, em outras escolas, recebeu alguma orientação para elaboração do PPP?</i></p> <p>P: <i>Não. Nas escolas por onde eu andei a gente não ouviu nem falar em projeto político-pedagógico. Nunca foi nem cogitado em nenhuma reunião pedagógica, em nenhum tipo de reunião, só conheci eh../. O projeto político-pedagógico aqui no x.</i></p> <p>Ps: <i>Então não há essa discussão né? Que você realmente acha que deixa a desejar nesse sentido. A que você atribuiu a falta de uma discussão mais ampla para a construção do projeto político-pedagógico?</i></p> <p>P: <i>Eu acho que a falta dessa diretriz que a gente deve ter para elaboração do projeto político-pedagógico/ teria que vir da Secretaria de Educação mais informação, mais instrução vamos dizer assim, pra gente poder construir esse projeto nas escolas, e a gente sente muito essa...falta né? Dessa orientação.... que a gente não tem orientação . Leitura! A gente tinha que fazer mais leitura a respeito disso, porque pra falar de projeto político - pedagógico na escola, você tem que ler tem que saber como fazer.(03).</i></p> <p>Ps: <i>Então na sua opinião não é cem por cento. O que poderíamos fazer para melhorar esse trabalho em termos de uma maior integração ainda, ou de uma construção coletiva?</i></p> <p>P: <i>A gente precisa ter mais reuniões pedagógicas né? A gente tá precisando de reuniões pra discutir o fazer, como fazer né? E... até o que foi feito!(03).</i></p> <p>Ps: <i>Você participou de algum momento da elaboração do projeto PDE?</i></p> <p>P: <i>Sim. Existia uma comissãozinha. É assim, se organizava aí de repente vinha outro projeto, começava de novo. Aí foi passando né?</i></p> <p>Ps: <i>Então na sua opinião o projeto político-pedagógico contempla essa dimensão do ser, do cidadão?</i></p>

	<p>P: <i>Com certeza! Se ele for bem trabalhado, porque existe também muito mito nesse projeto. Muita gente não percebe a diferença ok? O projeto ele pode somar toda a parte da escola. No projeto tá envolvido inclusive a formação do cidadão que mais tarde ele não só saiba ler e escrever saiba como se inserir em qualquer sociedade. (04).</i></p> <p>Ps: <i>Na sua opinião por que está sendo reivindicado à escola um projeto político-pedagógico?</i></p> <p>P: <i>Eu acho ... porque as vezes deixa muito a desejar né? Em relação assim à participação de... dessa... dessa escola né? Na comunidade/ que eu acho que quando a escola se envolve nesse projeto também aí vem a história da comunidade dentro da escola/ Então a escola fica muito isolada/ Eu acho que a partir do momento que ela tem esse projeto, aí tem um leque mais aberto pra que outras pessoas também se envolva nas tarefas que são desenvolvidas/Acho que é por isso que... é porque a escola é como se fosse uma coisa afastada né? Isolada/ Acho que é mais para que ela se abra mais/É por isso que estão sendo cobrados esses projetos né?</i></p> <p>Ps: <i>Na sua opinião é válida a construção do Projeto político-pedagógicoda escola?</i></p> <p>P: <i>É. Agora eu acho assim, que a partir do momento que nem todos que fazem parte da escola participem, eu acho que ... ele né? vai ficar só lá escrito e tchau né?... no papel. (05).</i></p> <p>Ps: <i>Você teve participação ativa na elaboração?</i></p> <p>P: <i>Não diretamente porque quem participou mais foi a... direção e a psicopedagoga que foram dando as diretrizes</i></p> <p>P: <i>Eu acho que da própria necessidade mesmo que a gente tem diante das dificuldades da prática pedagógica, do dia-a-dia... isso quando a gente vai cansando leva a mudar. Acho que é por aí... o principal problema da elaboração do projeto é a falta de entendimento entre as pessoas. Isso dificulta muito. (07)</i></p> <p>P: <i>Acho que a escola vive com tantos problemas pra gente enfrentar, que no fundo estamos querendo de verdade que alguma coisa seja feita e o projeto.... apesar de ser uma obrigação ajuda a escola a enfrentar essas dificuldades... /acho que é isso.(08)</i></p> <p>Ps: <i>Na sua construção, ou, em seu princípio de discussão sobre projeto político-pedagógicona escola, vocês se fundamentaram em algum teórico?</i></p> <p>P: <i>Ah sim! Vigotsky e... Piaget também... não lembro muito bem não,porque faz tempo, foi há uns quatro ou três anos atrás entendeu? Logo no começo dos ciclos né?"](02)</i></p> <p>P: <i>Eu fui uma das pessoas treinadas para esse programa que é como se fosse um projeto político-pedagógico, aí tinha uma verba do PAP condicionada ao PDE, mas era um dinheiro amarrado que só podia ser gasto na reforma de salas de aulas (06)</i></p>
--	--

TEMAS	DISCURSOS
<p>Sobre a decisão da assembléia</p> <p>Obs: três das nove professoras presentes, afirmaram que iam à assembléia.</p>	<p><i>Ah! Acho que vou aproveitar a meia parada pra fazer o planejamento da festa junina.</i></p> <p><i>Eu vou ficar pra aproveitar e elaborar algumas atividades do projeto da paz.</i></p> <p><i>Eu vou dar aula normalmente.</i></p> <p><i>Eu tenho juízo! Já pensou a gente chegar lá e ficar ouvindo um monte de informes, muita confusão pra no final não decidir nada/ é só perda de tempo.</i></p> <p><i>Pessoal, a gente tem que chegar a um consenso/ quem decidir dar aula não desista de última hora porque os país não são palhaços. É bom procurar agir com a consciência. / eu respeito todo mundo, mas vou pra assembléia.</i></p>
<p>Encontro para reelaboração do PPP.</p>	<p><i>Pra ser educador tem que conhecer um projeto político/ só assim a gente pode decidir./Isso é um documento de identidade da escola/ ...a gente não conhece a escola. Isso vai ajudar a gente a conhecer a história da escola/ a história do aluno.</i></p> <p><i>A gente não pode se preocupar com os prazos, por que se não fica igual ao outro só no papel.Esse povo da secretaria não conhece o nosso trabalho precisamos refletir juntas.</i></p> <p><i>Antes de tudo era necessário que a gente repensasse a função desse conselho nessa escola./Não tem como caminhar se o conselho não tiver vivo.</i></p> <p><i>Não é desconfiando de nada não, mas o justo é que houvesse regularmente uma prestação de contas dos recursos daqui da escola pra todo mundo.</i></p> <p><i>A gente precisa fazer um projeto não porque a secretaria quer, mas porque a nossa escola não pode ficar como uma nave sem direção.</i></p> <p><i>Gente pra começar esse projeto de novo é importante que a nossa diretora esteja presente, X é vice/ tudo bem, mas uma coisa como essa não pode ficar ninguém de fora.</i></p> <p><i>Acho que o PPP é uma questão de compromisso/ se todo mundo aqui não assumir não tem secretaria que dê jeito na escola.</i></p> <p><i>É muito bonito falar/ se a gente não tiver o tempo organizado pra fazer isso a gente não vai conseguir/ é muita coisa é muito programa novo chegando na escola... e esse ano é que tem mesmo.</i></p>
<p>Sobre a autonomia da escola</p>	

O cotidiano escolar: momentos compartilhados

Ensaios com as crianças (datas comemorativas)

Reunião de professores para decidir sobre a participação na assembléia da categoria

Reunião para discutir a reelaboração do PPP da escola.

Planejamento para festa das mães.

Horário livre dos professores (intervalo de aulas)

Planejamento individualizado de atividades pedagógicas (duas professoras)

ANEXO

DINÂMICA DA NUCLEAÇÃO

COMPOSIÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DE CADA NÚCLEO



Objetivos

- Assessorar, de forma efetiva, às escolas e creches da Rede Municipal de Campina Grande, através de equipes multiprofissionais e representantes da comunidade;
- Promover uma nucleação para favorecer a reorganização do trabalho educacional;
- Construir uma dinâmica que otimize o planejamento escolar, a partir da contextualização e especificidade de cada unidade, contribuindo para a organização do PPP (Projeto Político Pedagógico);
- Configurar cenários de práticas educacionais que favoreçam a construção de uma escola viva e inclusiva.