

**SILVIA PARRA**

**O PROCESSO DE CONVERSÃO DA IDÉIA DE PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO EM POLÍTICA EDUCACIONAL PÚBLICA  
NO ESTADO DO PARANÁ (1983-2002)**

**CURITIBA  
2008**

**SILVIA PARRA**

**O PROCESSO DE CONVERSÃO DA IDÉIA DE PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO EM POLÍTICA EDUCACIONAL PÚBLICA NO ESTADO DO  
PARANÁ (1983-2002)**

**Dissertação apresentada como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Educação, Programa de Pós-graduação  
em Educação, Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Ribeiro da  
Silva**

**CURITIBA  
2008**

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao Luciano pela presença e constante incentivo durante todo o período dedicado ao mestrado. As discussões que realizamos foram essenciais para o amadurecimento das questões apresentadas neste trabalho.

Agradeço à professora Mônica Ribeiro da Silva, orientadora desta pesquisa, que me acolheu e indicou caminhos para desenvolver o trabalho com autonomia; às professoras doutoras Andréia Barbosa Gouveia e Regina Maria Michelotto, pela leitura cuidadosa do texto inicial e por suas observações nas bancas de qualificação e de defesa, pois a partir delas foi possível um avanço no sentido da melhoria do trabalho realizado; à professora doutora Andréa do Rocio Caldas pela participação na banca de defesa e pelas observações que colaboraram significativamente na redação final da dissertação.

Agradeço a todas as pessoas que me ajudaram neste trabalho, de forma especial

Às professoras das disciplinas do Mestrado: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Acácia Zeneida Kuenzer, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia B M Abreu, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ligia Regina Klein, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Noela Invernizzi, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Taís Moura Tavares.

À amiga Rita Gusso do Ceditec da Seed pela gentileza no empréstimo da documentação necessária à pesquisa e revisão das referências bibliográficas. À Prof<sup>a</sup> Ms. Maria Madeselva F. Feiges pela indicação e empréstimo de bibliografia que auxiliou o início deste trabalho.

A meu cunhado Paulo pela paciente e qualificada correção dos textos e a meu irmão João pelo apoio na impressão do trabalho.

Aos colegas e amigos de trabalho pela compreensão e paciência: Ralph, Eleane, Eldriane, Margarete, Sônia, Luis e Germano.

Dedico este trabalho à minha filha Barbara e a meu filho Tiago, que me inspiram a seguir em frente.

Dedico também à minha mãe Rosa e meu pai João. Responsáveis pela semeadura, não puderam participar da colheita.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CME	Congresso Mineiro de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UNIJUÍ	Universidade de Unijuí

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise do processo de constituição do Projeto Político Pedagógico em política pública educacional nas escolas da rede estadual de ensino do Paraná, compreendendo o período entre 1983 e 2002. Por meio da análise documental dos registros oficiais e do estudo das ações governamentais realizadas procurou-se evidenciar a apropriação, por parte do Estado, dos pressupostos referentes à gestão democrática e Projeto Político Pedagógico, existentes na produção teórica educacional a partir da década de 1980, e que se tornaram o arcabouço da conversão do Projeto Político Pedagógico em instrumento de política educacional pública. Foram examinados doze documentos oficiais sobre política educacional editados pela SEED, a partir dos seguintes elementos: participação, autonomia, planejamento, currículo e avaliação. Apesar do discurso oficial propor a substituição das relações de autoritarismo e imediatismo na política educacional constatou-se que o discurso democrático foi diluído por uma prática que não criou condições suficientes para a implantação efetiva do Projeto Político Pedagógico nas escolas. As décadas de 1980 e 1990, adentrando nos anos 2000, com relação ao estado do Paraná tanto em uma concepção de Estado mais conservadora, comprometida com o ideário do estado mínimo, quanto em uma concepção de estado progressista, voltada ao atendimento das camadas populares, apresentaram políticas públicas educacionais que estabelecem limites à democratização da gestão escolar. Essa opção fica clara pela adoção de um formato de Projeto Político Pedagógico que se aproxima mais do documento formal, institucionalizado de fora para dentro da escola, com aparência democrática, mas limitado quanto à possibilidade de emancipação política da escola.

**Palavras-chave:** projeto político pedagógico, políticas educacionais públicas, organização do trabalho escolar, gestão democrática.

## ABSTRACT

This paper aims to analyse the process of constitution of the Political-Pedagogical Project in education civil policy in school of Paraná's state network of education, apprehend the period between 1983 to 2002. By documental analyses of official registers and the study of accomplished governmental actions, it was tried to show the appropriation, by the State, of the refered esteems to the democratic management and the Political-Pedagogical Project, extants in the theoretical educational production to be installed in the decade of 1980, and which formed a basis to the conversion of the Political-Pedagogical Project to a tool of educational civil policy. Twelve oficial documents were examined concerning educational policy edited by the SEED about the following elements: interst, autonomy, planning, resumé and evaluation. Despite the oficial speech proposes a substituion of bossiness terms in educational policy it was evidenced that democratic speech was not effective. The Political-Pedagogical Project was not implanted due to the lack of conditions. The decades of 1980 and 1990 and the beggining of the year 2000, regarding the State of Paraná not only to a conception of a more conservative State committed with the idea of minimun state, but also with lhe conception of a progressive State, turned to give assistance to lower layers, educational public policies including boundaries to schools management were introduced. This option is made clear by adopting a format of the Political- Pedagogical Project that most approaches the formal document, institutionalizing from outside school, with democratic appearance, but adopting boundanes regarding the possibility of school policy emancipation.

**Key-words:** Political-Pedagogical Project, educational civil policy, democratic management, school work organization.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	iv
<b>RESUMO</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>1 DIMENSIONANDO A PROBLEMÁTICA DO TRABALHO ESCOLAR E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DAS DISCUSSÕES SOBRE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</b> .....	10
1.1 A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E O TRABALHO ESCOLAR .....	11
1.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E TRABALHO COLETIVO .....	16
1.3 ESCOLA E PROJETO PEDAGÓGICO – O DEBATE CONSTITUÍDO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990 EM TORNO DO TRABALHO EDUCATIVO .....	21
1.3.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E A FUNÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DA ESCOLA .....	22
1.3.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO .....	29
1.3.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA .....	37
1.3.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: .....	43
<b>2 O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM POLÍTICA EDUCACIONAL PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ</b> .....	48
2.1 POLÍTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR – IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO ESCOLAR .....	48

2.2 A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS .....	53
2.3 A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO: A EMERGÊNCIA DA CRÍTICA À CONCEPÇÃO PRODUTIVISTA DE EDUCAÇÃO .....	58
2.4 POLÍTICA EDUCACIONAL PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ: PROPOSTAS PARA A GESTÃO ESCOLAR .....	63
2.4.1 GESTÃO JOSÉ RICHA (1983-1986) .....	64
2.4.2 GESTÃO ÁLVARO DIAS (1987-1990) .....	75
2.4.3 GESTÃO ROBERTO REQUIÃO (1991-1994) .....	88
2.4.4 PROJETO DE QUALIDADE NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ — PQE — GOVERNO LERNER – 1995-2002 .....	105
2.5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – POLÍTICA EDUCACIONAL PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ .....	116
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>147</b>



## INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico — como objeto de estudo, de reflexão e investigação, sua construção e implementação — está inserido numa discussão mais ampla que surge na década de 1980 sobre a redefinição do papel do Estado na educação e que apresenta novas tendências de gestão escolar. Diferentes concepções de educação se enfrentam para a definição do tipo de gestão escolar a ser adotado, tendo reflexo na organização do trabalho no interior da escola.

O Projeto Político Pedagógico surge nesse contexto como instrumento responsável pela “organização do trabalho pedagógico na escola como um todo” (VEIGA, 1995, p. 11), sendo fundamental no processo de transformação da escola. Como instrumento de gestão é por meio de sua implementação que a escola tem a possibilidade de efetivar as transformações que considera necessárias com relação a práticas e a formas de organização do trabalho pedagógico nela existentes.

O Projeto Político Pedagógico “é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (VEIGA, 1998, p. 12). Observa-se, porém, que há nas escolas uma dificuldade em constituir análises e discussões sobre o Projeto Político Pedagógico em função de “um certo ecletismo pedagógico, no qual estão presentes, de maneira contraditória, elementos das diferentes tendências da educação escolar.” (FUSARI, 1993, p.70). Trata-se de uma questão que fundamenta a análise das contradições que permeiam a constituição do Projeto Político Pedagógico no espaço escolar. Fusari (1993) afirma haver uma falta de compreensão dos professores envolvidos na construção do Projeto Político Pedagógico sobre os problemas básicos da própria escola:

Em alguns casos existe uma visão superficial e desarticulada da problemática enfrentada, que não chega a distinguir o que é problema estrutural da sociedade e penetra na escola do que é conjuntural, específico do infra-escolar e dos problemas que têm suas causas na interação do estrutural, do conjuntural e do escolar. (p. 71).

De acordo com Fusari a ausência de clareza com relação à construção coletiva do Projeto Político Pedagógico tem-se apresentado no discurso dos professores que identificam como fatores obstaculizadores do desenvolvimento do trabalho coletivo na escola, os seguintes elementos: o individualismo como elemento básico da sociedade atual; cursos de formação de professores desarticulados de uma percepção e compromisso com a visão de totalidade do currículo escolar; faltas e a rotatividade de professores nas escolas; ausência de momento próprio no calendário escolar para articulação dos educadores; ausência de um trabalho coletivo e de vivência de uma proposta de trabalho curricular interdisciplinar; entre outros. (FUSARI, 1993, p 71-72)

Esses fatores, no entanto, mesmo considerados no seu conjunto, não são suficientes para explicar os problemas que se apresentam na construção e implementação de um Projeto Político Pedagógico. A visão restrita sobre o processo pedagógico presente em muitas análises impede a compreensão do Projeto Político Pedagógico como articulador da organização escolar e, portanto, fundamental no processo de gestão democrática, por seu caráter coletivo. No presente trabalho considera-se que as análises sobre o Projeto Político Pedagógico devem levar em conta a necessidade de explicitar as diferentes compreensões sobre o mesmo, sob pena de o trabalho escolar ser tornado apenas em uma dimensão reprodutora das contradições sociais que historicamente se apresentam no contexto maior da sociedade.

Essa discussão está intimamente relacionada à análise da autonomia da escola — a pensada e a existente ou realmente praticada, suas possibilidades e limitações —, e à análise do processo de democratização da escola com ênfase na gestão democrática e seus instrumentos, a administração colegiada, a transformação do diretor-dirigente em diretor-educador e a crítica à gestão escolar por um só indivíduo.

Nos anos finais da década de 1970 e durante a década de 1980, ocorreram debates no país sobre as mudanças necessárias à sociedade no seu contexto político e social. Esses debates tiveram reflexo nos setores ligados à educação e o aprofundamento do processo de democratização política ampliou o debate no âmbito político-educacional.

Com o debate sobre a democratização do Estado viabiliza-se a análise das implicações para a prática escolar do modelo de gestão adotado a partir da década de 1990, “que tem como proposta reestruturar o sistema por intermédio da descentralização financeira e administrativa, dar autonomia às instituições escolares e responsabilizá-las pelos resultados educativos.” (KRAWCZYK, 1999, p 116)

É nesse contexto que se desenvolve uma produção teórica, que tem por objeto o estudo das políticas públicas no país, com ênfase na questão educacional tendo como foco a priorização do Projeto Político Pedagógico como instrumento democratizante das escolas públicas. Insere-se aqui a possibilidade de investigação sobre o processo de constituição do Projeto Político Pedagógico em política educacional pública.

Este trabalho tem como objeto de pesquisa as políticas públicas educacionais do estado do Paraná, no período compreendido entre 1983 e 2002, procurando

investigar como se deu o processo de conversão do Projeto Político Pedagógico em política educacional pública.

Esse recorte temporal é definido por dois marcos no contexto político educacional do Estado do Paraná. O ano de 1983 marca a chegada, ao poder, de grupos comprometidos com a redemocratização do Estado em todos os níveis. No campo educacional os governos de oposição no Paraná, entre 1983 e 1994, apropriam-se das discussões sobre o Projeto Político Pedagógico presentes na literatura sobre a escola pública institucionalizando-o como instrumento pedagógico sob a ótica da gestão da política pública. Esse é um período de ascenso democrático (GONÇALVES, 2002), com a instalação da gestão democrática nas escolas do Paraná. Os anos 80 apresentam-se como um período de ajuste e desajuste de concepções pedagógicas com predominância da pedagogia histórico-crítica e a disseminação da idéia da democracia participativa.

O período seguinte, de 1995 a 2002, apresenta outra configuração política, marcada por um recuo na democratização da escola pública, há uma mudança da visão de gestão democrática para gestão compartilhada. A incapacidade dos governos no período pós-ditadura em atender as demandas democratizadoras e a necessidade de financiamentos internacionais para viabilizar a realização de políticas sociais por parte do Estado abrem caminho para o neoliberalismo como única alternativa à falência do Estado. As políticas educacionais desse período assumem a incapacidade financeira do Estado de atender as necessidades de um sistema em expansão repassando parte dos custos à sociedade, mantendo o controle sob o Estado. Segundo Gonçalves (2002), “a partir de 1995 o modelo de gestão inspirado na forma empresarial, e principalmente o modelo de autonomia da

escola voltado para a privatização, é progressivamente posto e cada vez mais claro e transparente”. (p.25)

Para sistematização deste estudo foram organizados dois capítulos. No primeiro é feita uma análise sobre a relação entre trabalho escolar e gestão democrática no âmbito das discussões sobre Projeto Político Pedagógico. Inicialmente é feita uma discussão sobre a relação entre trabalho escolar e gestão democrática considerando o trabalho educativo coletivo como uma forma de construção crítica para a consolidação de um Projeto Político Pedagógico que supere a fragmentação da organização do trabalho pedagógico. Para tanto analisa-se o trabalho escolar como dimensão do trabalho coletivo e sua inserção na divisão social do trabalho. Em seguida é realizado um levantamento bibliográfico sobre a relação entre a organização do trabalho escolar e o Projeto Político Pedagógico — de sua construção até a relação com as formas de gestão escolar. É apresentada uma análise das produções teóricas que surgiram nas décadas de 1980 e 1990 sobre a organização do trabalho escolar derivando para a discussão da construção do Projeto Político Pedagógico.

Essa discussão se faz necessária ao estabelecer um retrato da produção teórica sobre Projeto Político Pedagógico e suas categorias fundantes, de forma a auxiliar na compreensão de como se deu sua constituição em instrumento de política educacional pública. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico é analisado a partir das seguintes categorias: função política e social da escola, participação (trabalho coletivo), autonomia e organização do trabalho pedagógico.

No segundo capítulo o estudo fica centrado na investigação de como os projetos educacionais dos governos do estado do Paraná, no período compreendido entre 1983 e 2002, expressaram as categorias de análise presentes nas discussões

sobre Projeto Político Pedagógico. Inicialmente faz-se uma discussão sobre política e educação escolar e as implicações para o Projeto Político Pedagógico e gestão escolar, a partir das concepções de PARO (2002) e VEIGA (2003). Em seguida é feita uma breve consideração sobre os conceitos de política pública e política educacional e a relação destes com o conceito de Estado. A terceira parte do capítulo consiste em breve histórico sobre o surgimento da crítica, na literatura educacional ao modelo tecnicista de educação implantado pelo regime ditatorial militar no país, a partir de 1964.

A última parte é destinada à análise sobre o processo de conversão do Projeto Político Pedagógico em política educacional pública no estado do Paraná considerando dois momentos, representados por cinco governos, a partir da década de 1980. Essa análise tem por base estudo documental de normatizações oficiais da Secretaria de Estado da Educação, além de consulta a estudos e discussões existentes na bibliografia educacional acerca do tema.

No primeiro momento são analisados documentos relativos ao período de gestão do PMDB e suas propostas de democratização das políticas educacionais iniciando pelo governo José Richa (1983-1986), ancorado no ressurgimento do processo político da democracia, seguido pelo governo Álvaro Dias (1987-1990) e sua proposta de projeto pedagógico e por último, do governo Roberto Requião (1991-1994) com a proposta de construção da escola cidadã.

O segundo momento é relativo ao governo Lerner (1995-2002) tendo por base o Projeto de Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE – adotado nesse período. Tal projeto foi considerado como um suporte para a implantação, na educação pública paranaense, dos princípios neoliberais de gestão escolar. Afirma-

se, ainda, como dimensão desse projeto, o caráter conservador das políticas públicas paranaenses nesse período.

São analisados doze documentos oficiais editados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, com definições sobre as políticas educacionais de cada governo, com a intenção de identificar como explicitam as questões ligadas à gestão democrática e Projeto Político Pedagógico, a partir dos seguintes elementos: participação, autonomia, planejamento, currículo e avaliação. Para efetuar a análise do Projeto Político Pedagógico em articulação à política pública procura-se evidenciar como é tratado nos documentos o conceito de justiça social no que concerne ao direito à educação e ao dever do Estado.

Primeiramente são estudados os documentos referentes às três gestões do PMDB, entre 1983 e 1994, e as suas propostas de democratização. São objeto de estudo os seguintes documentos: Governo José Richa (1983–1986): *Políticas SEED – PR: Fundamentos e explicitação (1983)*; Governo Álvaro Dias (1987-1990): *Reorganização da Escola Pública de 1º Grau: Proposta Preliminar de Trabalho (1987)*, *Projeto Pedagógico 1987-1990 (1987)*, *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990)*; Governo Roberto Requião: *Paraná: Construindo a Escola Cidadã(1992)*, *Avaliação Escolar: Um Compromisso Ético (1993)*, *A proposta pedagógica como instrumento de qualidade e de gestão da escola: conteúdo, processo de elaboração, acompanhamento e avaliação: a participação do magistério (1993)*, *Inovando nas escolas do Paraná(1993)*.

Com relação ao período histórico no qual esses documentos foram produzidos Nogueira (1993), assinala que,

É preciso lembrar que esse momento histórico produz um discurso “progressista”, uma “confraternização nacional”, e uma participação popular que atravessam a educação e todos os setores considerados essenciais para a conquista da cidadania, aparentemente

comprometendo o então “Estado de Direito”. Em razão disso, as políticas educacionais, expressas nesse primeiro documento, não estão dissociadas da “voz uníssonas” corrente no Paraná e no Brasil. (p 57)

A seguir são analisados os documentos utilizados pelo governo Jaime Lerner (1995-2002), em suas duas gestões, como orientadores das políticas educacionais públicas: *Plano de Ação – Gestão 1995-1998: Versão Preliminar (1995)*, *Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola: Novos Paradigmas Curriculares e Alternativas de Organização Pedagógica na Educação Básica Brasileira (2000)*, *Roteiro Possível: A Proposta Pedagógica em Construção(2000)*, *Roteiro de Análise da Proposta Pedagógica(2000)*.

Considera-se esse período o de implantação, na educação pública paranaense, dos princípios neoliberais de gestão escolar e do caráter conservador das políticas públicas paranaenses.

Essa análise tem por objetivo investigar como se deu a gestão do Projeto Político Pedagógico nas escolas públicas do estado do Paraná, e as concepções adotadas, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação – SEED.

O Projeto Político Pedagógico surge na literatura educacional a partir da década de 1980, com cunho político, atendendo a necessidade da escola de participar das discussões instaladas sobre novas formas de gestão escolar. A partir da década de 1990 os elementos constitutivos do Projeto Político Pedagógico são apropriados pelo Estado que o converte em política pública educacional.

Considerando esse contexto, o que representou para o Estado, em termos de gestão da escola pública, a conversão do Projeto Político Pedagógico em política pública educacional? Por quê a constituição do Projeto Político Pedagógico tornou-se nuclear na questão sobre gestão da escola pública?



Algumas indagações se estabelecem a partir dessa análise: Que implicações a transformação do Projeto Político Pedagógico em instrumento de política pública traz para a escola, para a gestão escolar, para a organização do trabalho pedagógico?

Este trabalho tem a intenção de tentar responder estas indagações, a partir da análise dos documentos elencados acima, que anunciam a política educacional no Estado do Paraná a partir da década de 1980.

A coletânea de documentos utilizada neste trabalho foi obtida, em parte, a partir de consulta ao Ceditec - Centro de Documentação e Informação Técnica, ligado à SEED. Outros foram obtidos através de pessoas conhecidas que atuam na educação e que guardaram consigo documentos considerados relevantes na sua prática profissional. Alguns documentos estão acessíveis através da internet, outros não foram localizados ou não puderam ser acessados.

## **1 DIMENSIONANDO A PROBLEMÁTICA DO TRABALHO ESCOLAR E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DAS DISCUSSÕES SOBRE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Neste capítulo faz-se uma discussão sobre a relação entre trabalho escolar e gestão democrática considerando o trabalho educativo coletivo como uma forma de construção crítica para a consolidação de um Projeto Político Pedagógico que supere a fragmentação da organização do trabalho pedagógico. Para tanto, analisa-se o trabalho escolar como dimensão do trabalho coletivo e sua inserção na divisão social do trabalho. A análise da divisão social do trabalho é importante para a compreensão do processo do trabalho coletivo como um mecanismo explicativo e fundamental na constituição e desenvolvimento da gestão democrática. A partir dessa conceituação estabelece-se uma discussão sobre organização do trabalho escolar, sendo adotado neste trabalho o conceito apresentado por Oliveira:

A organização do trabalho escolar é um conceito econômico, refere-se à divisão do trabalho na escola. Podemos considerá-la a forma como o trabalho do professor e demais trabalhadores é organizada na instituição escolar visando atingir os objetivos da escola ou do sistema. Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado. O conceito de organização do trabalho deve ser compreendido à luz das teorias econômicas. Ele compreende uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo. No processo de trabalho capitalista os insumos, objetos e meios de trabalho não se apresentam de forma aleatória, eles, juntamente com a força de trabalho, estão submetidos a uma orientação bastante específica que é a finalidade da produção sob o signo do capital. Apesar de estarmos tratando de trabalho docente em escolas públicas não podemos deixar de considerar que a escola que conhecemos hoje está marcada por uma forma específica de organização e que esta reflete a maneira como o trabalho é organizado na sociedade, embora na literatura educacional haja grandes controvérsias sobre esta discussão. (OLIVEIRA, 2002, p. 40-41)

A partir da compreensão de que a democracia moderna insere-se nas contradições da sociedade capitalista, deve-se considerar essa questão ao pensá-la no contexto do trabalho coletivo. Considera-se a democracia, no âmbito do estudo da gestão democrática, como uma forma histórica de superação dos processos de alienação e acriticidade do trabalho escolar, trata-se assim de uma perspectiva crítica e transformadora.

### 1.1 A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E O TRABALHO ESCOLAR

Considera-se neste estudo que a organização do trabalho pedagógico tem como referência a defesa do trabalho coletivo, tornando-se necessário discutir esta especificidade. Concebe-se inicialmente a educação como processo histórico, social e político.

A educação não é, em si, um ato neutro. Nesse campo encontram-se diferentes pressupostos ideológicos, filosóficos, culturais e políticos. Na verdade, ela não é um produto pronto e acabado, mas algo que se constrói paulatinamente, a partir das relações e dos embates dos sujeitos entre si. (OLIVEIRA, 2006, p.79)

O processo educacional possui um caráter concreto de dimensão histórica, que deve ser incluído na análise da organização do trabalho pedagógico. Ao pensar o trabalho educativo deve-se considerar sua objetividade e sua constituição histórica, articuladas a uma realidade social.

A escola assim compreendida torna-se um espaço de contradições no qual há o desenvolvimento social do trabalho — o trabalho educativo ou escolar. O trabalho educativo é um trabalho organizado a partir de uma lógica e de uma intencionalidade. “Assim, o trabalho como atividade proposital, orientado pela

inteligência, é produto especial da espécie humana. Mas esta, por sua vez, é produto especial desta forma de trabalho.“ (BRAVERMAN, 1987, p. 52)

Esta dimensão é de fundamental importância antes mesmo de dar início à compreensão do trabalho educativo, ou seja, deve-se discutir a própria essência do trabalho na dimensão do seu caráter histórico. “O trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos.” (BRAVERMAN, 1987, p.53). Considera-se o trabalho como um processo de superação da condição humana instintiva, ou seja, o trabalho cria um mundo essencialmente humano, uma realidade em que o ser humano atua e transforma no seu cotidiano histórico.“O trabalho humano, seja diretamente exercido ou armazenado em produtos como ferramentas, maquinaria ou animais domesticados, representa o recurso exclusivo da humanidade para enfrentar a natureza”. (BRAVERMAN, 1987, p. 54)

O enfrentamento à natureza resulta na forma concreta do trabalho humano como processo de negação da natureza, do instinto natural. Esse processo é próprio do mundo humano, da racionalidade e da objetividade da realidade social humana.

O processo de organização do cotidiano escolar, como trabalho coletivo, é um mecanismo social que se desnaturaliza, ou seja, que se humaniza permanentemente no interior das contradições sociais e históricas.

O trabalho humano, por outro lado, devido a ser esclarecido e orientado por um entendimento que foi social e culturalmente desenvolvido, é suscetível de vasta gama de atividades produtivas. Os processos de trabalho ativo que residem em potencial na força de trabalho dos homens são tão diversos quanto ao tipo, modo de desempenho etc. que para todos os fins práticos podem ser considerados infinitos, tanto mais os novos modos de trabalho podem ser facilmente criados mais rapidamente do que serem explorados. (BRAVERMAN, 1987, p.57)

O trabalho escolar é uma atividade que encontra-se inserida numa perspectiva produtiva, ou seja, decorre de uma atividade passível de ser explorada e contabilizada. Para compreender a essência do trabalho escolar deve-se inseri-lo no contexto das relações de produção. “Para analisar o papel da educação no contexto atual é fundamental compreendê-la como uma das Condições Gerais de Produção, indispensável, portanto, para a plena realização da produção capitalista no atual estágio de desenvolvimento.” (OLIVEIRA, 2002, p 126)

Esta análise toma o trabalho coletivo como atividade que se contrapõe à fragmentação do trabalho estabelecida no interior da escola. Retomam-se assim algumas considerações sobre a divisão social do trabalho no capitalismo, discutindo a questão da organização do trabalho escolar na perspectiva da superação da própria divisão social do trabalho na sua forma tradicional ou clássica.

A divisão social do trabalho é um processo histórico que, no capitalismo, alcança sua maior elaboração teórica e prática. No trabalho capitalista a divisão e a organização do trabalho adquirem uma complexidade que esconde a essência das relações de trabalho, cuja matriz histórica dinamiza as estruturas sociais de dominação, perpetuando as condições sociais da divisão social do trabalho.

É na divisão social do trabalho que se pode compreender o processo histórico do capitalismo, ou seja, na forma de organização do trabalho. “A divisão capitalista do trabalho é a fonte de todas as alienações.” (GORZ, 1996, p.9) É da essência do trabalho capitalista promover um processo de alienação do trabalho, isto significa que o resultado do trabalho e o seu próprio processo de constituição histórica desenvolve-se a partir das relações de dominação.

A tecnologia capitalista e a divisão capitalista do trabalho não se desenvolveram, portanto, por causa da sua eficácia produtiva em si, mas em razão da sua eficácia no contexto do trabalho alienado e forçado; ou seja, trabalho dominado por um objetivo que lhe era

desconhecido. (...) A função da hierarquia de fábrica, em última análise, é subtrair ao controle operário as condições e as modalidades do funcionamento das máquinas, tornado a função de controle como uma função separada. (GORZ, 1996, p. 83)

Kuenzer (1998), ao analisar os desafios teórico-metodológicos da relação entre trabalho e educação e o papel social da escola, ressalta a necessidade de compreender o processo do trabalho pedagógico escolar e não escolar a partir do mundo do trabalho. Afirma que a questão do trabalho escolar se constitui a partir “da concepção de trabalho em geral, enquanto práxis humana, material e não material, que objetiva a criação de condições de existência. .... “ (KUENZER, 1998, p.55) Assim deve-se considerar que o trabalho escolar é determinado a partir de cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas e das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. O saber e o trabalho escolar são compreendidos no âmbito das relações sociais historicamente constituídas.

O saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmos. (KUENZER, 1992, p.26)

O trabalho escolar adquire um caráter amplo, vincula-se ao processo histórico e às condições sociais da existência humana. Passa a ser um princípio educativo no sentido de que as bases materiais de produção, presentes em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, se apresentam a partir do contexto escolar. (KUENZER, 1998.)

Há que se considerar o caráter histórico do trabalho escolar e dos processos pedagógicos inseridos numa prática que tem a sociedade capitalista como a realidade concreta, pois é, na prática, que se constitui a própria dinâmica do trabalho

escolar. Nessa perspectiva o trabalho coletivo se apresenta como possibilidade de organização do trabalho, como resposta à necessidade de construção de um processo crítico na organização do trabalho escolar. “É preciso trabalhar adequadamente com a perspectiva da contradição, posto que os modelos de sociedade são produção dos homens, e não dos deuses; não são inexoráveis e dados para sempre”. (KUENZER, 1998, p.70)

Pensar a questão da divisão social do trabalho e o próprio trabalho escolar numa perspectiva crítica significa negar o modelo de sociedade que se apresenta a partir das contradições sociais capitalistas. Torna-se necessário ainda pensar na perspectiva de que

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico taylorista-fordista, ainda dominante em nossas escolas, deu origem às tendências pedagógicas conservadoras em suas distintas manifestações, que sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação, a partir do que se distribuía diferentemente o conhecimento. Essa pedagogia foi dando origem a projetos político-pedagógicos ora centrados nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca propiciar relações entre o aluno e o conhecimento que integrassem efetivamente conteúdo e método, ou mesmo se constituíssem em mediações significativas que pudessem se constituir em aprendizagem. (KUENZER, 2002, p. 55)

A questão fundamental que se apresenta refere-se ao fato de que o trabalho escolar se constituiu historicamente a partir de uma prática conservadora e subsidiada pelo processo social do capitalismo. A própria divisão social do trabalho se apresentou como elemento norteador da prática pedagógica, afastando e minimizando a perspectiva do trabalho coletivo. A divisão social do trabalho atua como processo fragmentário, ou seja, se constitui como prática desintegradora de uma totalidade social do trabalho escolar. Perde-se assim a perspectiva histórica da prática pedagógica no interior da escola, e da constituição do trabalho coletivo.

## 1.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E TRABALHO COLETIVO

Ao analisar a relação entre gestão democrática e trabalho coletivo, parte-se da compreensão de que a democracia moderna é resultado das contradições históricas trazidas pelos movimentos sociais. A democracia é um processo que se constituiu no desenvolvimento histórico, “chamo a atenção para o fato de que, conforme a observação do filósofo-marxista Georg Lukács, a democracia deve ser entendida como um processo, não como um estado.” (COUTINHO, 2002, p. 16).

Coutinho (2002), afirma que a democracia constituiu-se como tese principal do liberalismo, ou seja, mesmo reduzindo-a e minimizando-a a democracia era compreendida como realidade política do pensamento liberal. Estabelece, no entanto, uma contradição na análise do processo histórico de constituição da democracia moderna ao afirmar que o liberalismo não possui apropriação histórica da democracia. “O liberalismo, como corrente representativa da ascensão histórica da burguesia como nova classe social e de sua consolidação como classe dominante, nem sempre se apresentou como democrático.” (COUTINHO, 2002, p. 12)

A democracia é apresentada como um processo que se constitui a partir do desenvolvimento histórico, e a compreensão liberal desse processo é uma característica que se contrapõe ao próprio movimento histórico.

... o surgimento do movimento socialista, no tumultuado início do século XIX — com a transformação em ator político não só do povo em geral, mas particularmente da classe proletária —, obriga o pensamento liberal a dar uma resposta, a confrontar-se com isso que nós podemos chamar de ascensão da democracia moderna. E, no primeiro momento, é fácil perceber que o liberalismo reage criticamente contra a democracia. (COUTINHO, 2002, p. 13)



Torna-se importante compreender esse processo, pois a chamada gestão democrática, ao se constituir como princípio ou valor para o Projeto Político Pedagógico, tem no trabalho coletivo uma das formas imprescindíveis para o desenvolvimento de uma educação crítica e histórica. Pode-se considerar que o “avanço da democratização política é, ao mesmo tempo, condição e resultado de um processo de transformações também nas esferas econômica e social.” (COUTINHO, 2002, p 17)

O aspecto da participação política surge assim como uma dimensão constitutiva da gestão democrática e do Projeto Político Pedagógico, uma dimensão articula-se à outra. O caráter da participação torna-se uma conquista dos movimentos sociais da escola, não pode ser minimizado pois significa afirmar que as relações de poder que a instituição escolar desenvolve devem ser criticamente compreendidas. O processo de gestão democrática vai além da simples participação mecânica dos membros da comunidade escolar, refere-se sim, a um processo que significa pensar a própria sociedade e a questão do Estado a partir de suas contradições históricas.

A conquista do sufrágio universal, que hoje parece algo evidente em qualquer forma de regime liberal-democrático — pois dificilmente se imaginaria que alguém ainda defendesse, pelo menos publicamente, que as mulheres e os trabalhadores assalariados não devem votar, porque são dependentes —, é uma vitória da democracia contra o liberalismo. Mais que isso: é uma conquista da classe trabalhadora. (COUTINHO, 2002, p. 15)

É importante considerar nessa afirmação, o entendimento de que a democracia não é uma concessão arbitrária, ou seja, é um processo de construção coletiva e social, ela é uma relação política por excelência e uma relação de poder. Assim o processo de democratização, “se caracteriza por uma ampliação crescente

da participação popular, ou como os marxistas italianos a chamam, pela socialização da política.”(COUTINHO, 2002, p. 17). Chama a atenção aqui o caráter da democratização, ou seja, a questão do movimento histórico que sustenta a relação entre a democracia e suas contradições políticas e sociais.

... democratização só se realiza plenamente na medida em que combina a socialização da participação política com a socialização do poder, o que significa que a plena realização da democracia implica a superação da ordem social capitalista, da apropriação privada não só dos meios de produção mas também do poder do Estado, com a conseqüente construção de uma nova ordem social, de uma ordem social socialista. De uma ordem onde não haja apenas a socialização dos meios de produção, mas também a socialização do poder. (COUTINHO, 2002, p.17)

A partir dessas reflexões, a discussão do que seja uma gestão escolar democrática ganha parâmetros importantes pois, tomar o processo de escolha dos diretores das escolas públicas a partir de um formalismo democrático (eleição direta e participação) pode significar apenas a reprodução das relações burocráticas de poder. Somente eleições diretas e livres não bastam para que se efetive uma democratização da gestão escolar.

Promover uma gestão escolar democrática é pensar e fazer a democracia da escola. Nesse sentido, a centralização da discussão na eleição de diretores pode ser apenas uma limitação do processo da democratização. “A tese do sufrágio universal, como procedimento para representar na prática a igualdade de oportunidades, é, portanto, ainda mais criticada que a tese da isonomia, porque a igualdade está no direito do voto, mas nele praticamente se esgota”. (WACHOWICZ, 1992 p.16).

A superação dessa contradição está em reconhecer que a escola é uma instituição necessária para a democratização da sociedade, no sentido de que o conhecimento historicamente produzido na escola é uma relação de poder. Cabe à escola fazer com que os alunos se apropriem desse poder, que compreendam as

contradições sociais e históricas que fundam esse poder. “A democratização da escola é uma condição para que essas capacidades possam ser desenvolvidas pelo processo de escolarização”. (WACHOWICZ, 1992, p.21) Esse parece ser o foco de uma concepção de gestão escolar democrática, ou seja, articular permanentemente poder e saber, trabalhar na referência da construção crítica do conhecimento.

Democratização da educação e trabalho docente estão relacionados. Para Pimenta (1986), o trabalho docente é considerado como instrumento para democratização da educação e da sociedade pela democratização do saber. Ainda de acordo com Pimenta, a discussão sobre a democratização do saber aparece como uma forma de pensar as relações de poder na sociedade. A escola, na sociedade capitalista, é definida como tendo a função de manter a hegemonia das camadas dominantes em detrimento da maioria dominada, “os conhecimentos são produzidos à custa do trabalho da maioria, que permanece alijada dos benefícios da ciência, da técnica e da arte” (PIMENTA, 1986, p. 29). Para as camadas dominadas o acesso ao conhecimento significa a possibilidade de questionamento das relações de dominação, e de “superação do estado de sobrevivência” (p. 30).

Essa relação não pode ser garantida somente a partir da concepção de gestão democrática da educação, é necessário compreender o caráter político da gestão escolar das práticas escolares. Ao analisar a dimensão política das práticas escolares, Paro (2006), relaciona essa dimensão à disputa pelo poder na sociedade, referindo-se aos interesses antagônicos de classes que se apresentam também na escola. A instituição escolar tem como fim conduzir e fazer com que o conhecimento seja apropriado pelas classes trabalhadoras, essa já é por si uma tarefa política. Esse processo “visa dotar amplos grupos sociais de conteúdos culturais que

potencializarão sua luta pelo poder que se encontra em mãos de outros grupos restritos da sociedade”. (PARO, 2006, p.78).

Essa concepção política aproxima-se da tese da democratização colocada por Coutinho (2002), ao compreender a democracia como um processo estritamente articulado com os interesses da classe trabalhadora, ou classes subalternas. Portanto, a concepção de gestão escolar democrática neste contexto tem como foco,

Cuidar para que a educação escolar se realize, na forma e no conteúdo, de acordo com seus interesses, (classes subalternas) o que exige a participação dos próprios usuários da escola pública nas decisões que aí se tomam. Sem essa participação, dificilmente o Estado se disporá a atender os interesses das populações que, por sua condição econômica, encontram-se, em nossa sociedade, aliados do poder político. Trata-se, portanto, de viabilizar o controle democrático do Estado, no sentido de levá-lo a atender os interesses das camadas majoritárias da população. (PARO, 2001, p.78)

Neste sentido, compreende-se que a participação da comunidade escolar no processo de organização do trabalho pedagógico coletivo torna-se condição imprescindível para a concretização da gestão democrática. Tem como princípio mais do que apenas o predomínio da vontade e a compreensão da maioria

Também a democracia, apesar de sua origem remota, transformou-se enormemente em seu percurso histórico, enriquecendo-se de novos significados à luz dos quais precisa ser compreendida. Assim, ela já não deve ser vista apenas em sua conotação etimológica de ‘governo do povo’ ou em sua versão formal de ‘vontade da maioria’, mas sim em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente. (PARO, 2001, p 10)

Trata-se, então, de uma concepção de organização e construção de uma sociedade em que a liberdade, e não a alienação, constitua-se como um valor histórico.

### 1.3 ESCOLA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – O DEBATE CONSTITUÍDO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990 EM TORNO DO TRABALHO EDUCATIVO

A produção teórica sobre o Projeto Político Pedagógico surge no início dos anos 1980 no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira, junto com a discussão sobre diferentes formas de gestão escolar e sua autonomia. A elaboração teórica sobre esse tema vem atender a necessidade da escola de se instrumentalizar, em face da instituição de novas políticas educacionais que passam a priorizar o Projeto Político Pedagógico como instrumento democratizante nas escolas públicas.

A revisão de literatura, aqui sintetizada, tem por referência a discussão sobre a organização do trabalho escolar e do Projeto Político Pedagógico, nas décadas de 1980 e 1990 e não esgota a bibliografia existente a respeito do tema, mas permite realizar uma reflexão sobre o debate instituído em torno das questões educacionais.

O objeto de estudo é a organização do trabalho pedagógico e o Projeto Político Pedagógico, considerando o caráter político da educação — a intencionalidade da ação educativa, a função social da escola, o compromisso da escola com a sociedade e em especial com as camadas populares; o trabalho coletivo, ou seja, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico; a autonomia da escola pública; a relação com a democratização da escola e da educação.

### 1.3.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E A FUNÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DA ESCOLA

Os elementos constitutivos e articuladores do pensamento desenvolvido sobre a organização do trabalho escolar e sobre o Projeto Político Pedagógico têm por base o entendimento da questão educacional como um processo que se constrói historicamente dentro do contexto mais amplo das relações sociais. Essa produção se apresenta como crítica e articulada a um projeto histórico que preconiza a transformação da sociedade. Evidencia um posicionamento político da escola quando esta define a estrutura da organização escolar e os parâmetros para sua atuação. Dessa forma a escola tem a possibilidade, como instituição, de situar-se historicamente perante a sociedade tornando clara sua intencionalidade e comprometimento, como escola pública, com as camadas populares.

Considerando esse conceito e utilizando-se da análise sobre a experiência do Congresso Mineiro de Educação, Rodrigues (1987), apresenta a proposta de “uma nova visão da função social e política da ação educacional” (p.51). Para o referido autor, a organização escolar e a prática pedagógica devem orientar a escola a cumprir sua função de força auxiliar na transformação da história. Propõe a revisão do papel do educador considerando que o processo pedagógico não se circunscreve apenas à sala de aula, o papel do educador não se limita à mera transmissão de conhecimentos. Essa ação tem relação com ambiente geral da unidade escolar e portanto,

O educador deve levar o aluno a compreender a realidade cultural, social e política, a fim de que se torne capaz de participar do processo de construção da sociedade. O educador deve levar o aluno a compreender e organizar sua experiência de vida, para que ele possa desenvolver a capacidade de criticar a realidade onde vive. O educador deve trabalhar no sentido de formar um cidadão

consciente, crítico e participativo, ou seja, um “ser político”.  
(RODRIGUES, 1987, p.84)

Essa concepção de educação propõe uma mudança na forma de pensar a questão pedagógica, unindo os aspectos burocrático e administrativo da escola ao planejamento curricular e ao ensino através de novas formas de trabalho na escola que objetivem o desenvolvimento pleno do educando, dotando-o da capacidade de, como cidadão, interagir em sociedade.

Ao analisar a escola real, historicamente constituída dentro da sociedade capitalista, Marques (1990) e Gadotti (2000) estabelecem discussões acerca das dimensões técnica e política da escola considerando essas dimensões complementares e convergentes, propondo a superação da divisão entre elas através de sua união. Nessa visão, o Projeto Político Pedagógico é definido como possibilidade de articulação da escola com a totalidade social e sua vinculação a um projeto histórico.

Marques (1990), afirma que o Projeto Político Pedagógico possibilita a união do instituído (sistema de valores e normas, padrões culturais) com o instituinte (pessoas envolvidas na vida da instituição) pela ação recíproca, um não é subsumido ao outro, as intenções programáticas são unidas ao realismo das condições de ação. Apresenta a escola como “um texto escrito por muitas mãos, as de quantas instâncias sociais nela atuarem” (p.18), defrontando-se com condicionamentos externos □□ organizações, instituições que tem ideologias, objetivos, normas de ação específicos □□ além de estar inserida à sociedade mais ampla e suas questões de poder e controles sociais, que determinam o currículo oculto que interfere desde a sala de aula até a ação global da escola.

Assim, o Projeto Político Pedagógico da escola representa uma tomada de consciência da ação educativa, pois “a ação educativa constitui-se em prática social, porque, distinta do comportamento natural, espontâneo, constrói-se e orienta-se com intencionalidade manifesta” (MARQUES, 1990, p.20)

Uma década depois, Gadotti (2000), retoma a discussão sobre o Projeto Político Pedagógico como definidor da escola ao apresentar o movimento “*Escola Cidadã*” como um enfrentamento às mudanças estruturais presentes na sociedade globalizada. Procura evidenciar a “crise paradigmática que atinge a escola na qual ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela *globalização da economia e das comunicações*, pelo *pluralismo político*, pela *emergência do poder local*.” (p.35) Em sua análise, afirma que o projeto da escola parte do existente, que é o instituído (sua história, currículo, métodos, atores) e o confronta para instituir outra coisa em seu lugar, o instituinte. Assim, todo projeto tem uma intencionalidade: “Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político.” (p.35)

O caráter histórico e social do Projeto Político Pedagógico define-o como tarefa constante e permanente da escola, pois é através dele, que a escola irá explicitar seus fundamentos teórico metodológicos, objetivos, tipos de organização, formas de implementação e avaliação.

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo ... reflete a realidade da escola situada num contexto mais amplo que a influencia e pode ser influenciado por ela. É um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. (VEIGA, 1998,p. 9-12)



Nas discussões sobre o Projeto Político Pedagógico uma questão analisada é o entendimento de que as práticas educativas se dão no interior das relações de classe e que essas práticas podem representar/sustentar a reprodução ou a superação das relações sociais dominantes. Surge o questionamento sobre qual tipo de organização escolar irá instrumentalizar a emancipação das camadas populares, que alterações são necessárias para que a organização escolar cumpra sua função de socialização do saber.

Nesse sentido, essas análises indicam que para que a educação possa efetivamente contribuir no processo de humanização do aluno-cidadão, a escola precisa repensar

a própria organização, expansão e funcionamento da Escola Pública. Uma escola que trabalhe o conhecimento de forma a superar a divisão da sociedade em classes, bem como a dualidade escola acadêmica para a elite/escola profissionalizante para o pobre. Entretanto, deve ser uma escola de 1º e 2º Graus com a finalidade precípua de trabalhar o conhecimento, na perspectiva de socializá-lo, ou seja, de que todos os alunos tenham acesso e possibilidade efetiva de ter o domínio do conhecimento □ que dê condições de entender, compreender, fazer a leitura das condições de dominação existentes no mundo historicamente situado, na sociedade brasileira historicamente situada, de tal maneira que os alunos consigam compreender o quanto e como a apropriação do conhecimento científico tem-se dado contra os interesses da humanidade como um todo e o quanto o conhecimento tem sido apropriado como condição dos privilégios dominantes. (PIMENTA, 1990, p.18-19)

Sendo responsável por transmitir os conhecimentos necessários à compreensão crítica da realidade em que vive, “a escola pública está comprometida com o ‘destino’ da classe trabalhadora” (SCHÄFFER, 1990, p. 9). A partir dessa concepção, Schäffer estabelece uma discussão sobre qual Projeto Político Pedagógico torna viável essa função da escola, denunciando a existência de um Projeto Político Pedagógico que desarticula o trabalho educativo. Alerta, a autora, sobre o descaso do poder público com o papel que cabe à escola pública e a falta

de um Projeto Político Pedagógico que oriente o trabalho coletivo dos professores, voltado aos interesses da classe trabalhadora.

O Projeto Político Pedagógico é estudado por Schäffer a partir da articulação da educação com a totalidade social. Considera o papel da educação inserido num projeto histórico e a possibilidade da percepção do professor como trabalhador social □ assalariado e intelectual — que, pela relação com o Estado, atua na construção e manutenção da hegemonia burguesa existindo, no entanto, a “possibilidade de colocar-se a serviço de uma outra hegemonia, a hegemonia proletária” (SCHÄFFER, 1990, p.11).

Dando continuidade à análise sobre o comprometimento da escola pública com a classe trabalhadora, Leite (1990), reflete sobre a opção profissional do professor como exercício de cidadania em função de sua responsabilidade com a sociedade maior. “Reconstruir o currículo escolar e rever o projeto político pedagógico significa transformar o interior da escola, tendo em vista a transformação do exterior, a sociedade maior.” (p.33) Para essa autora é compromisso da educação acompanhar as constantes mudanças no mundo, através da reconstrução curricular e da construção de um novo Projeto Político Pedagógico para cada escola.

Analisando o Projeto Político Pedagógico como compromisso profissional dos educadores envolvidos com um projeto de sociedade e educação voltado para a construção de uma sociedade democrática, Oliveira (1990) propõe uma revisão da função, da atuação da escola □ de reprodutora da ideologia do Estado à possibilidade de se tornar espaço criador de outras ideologias, tendo em vista as camadas populares. Essa proposta surge como uma contraposição a análises do papel da escola que afirmam que o desenvolvimento tardio do capitalismo no país e a internacionalização do capital influíram negativamente na escola, retirando a

capacidade de reflexão do educador e do educando, tendo por objetivo a formação de mão-de-obra barata, passiva, obediente.

Um pressuposto que perpassa os textos pesquisados é a concepção de interação entre teoria e prática, a concepção de que a ação intencional da prática escolar tem um suporte teórico e que essa construção teórica e a conseqüente prática escolar devem estar, mais uma vez, comprometidas com os interesses das camadas populares.

O Projeto Político Pedagógico possibilita à escola como instituição situar-se historicamente, posicionar-se politicamente, permitindo ao coletivo escolar a contínua reflexão sobre sua atuação educativa. A intencionalidade que nele se expressa faz parte de sua constituição, havendo um comprometimento por aqueles que o elaboram.

A intencionalidade expressa no projeto pedagógico da escola não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva. Não se equilibra pela verdade ou falsidade de suas asserções, mas pela justeza e lisura de seus propósitos. O discurso em que se tece a proposta não é um discurso representativo ou demonstrativo, mas é forma de ação, fala uma linguagem performativa, que envolve em primeira pessoa sujeitos da ação e os compromete. Não é uma terceira pessoa, um planejador externo, mas são os próprios agentes que estabelecem seus planos/compromissos de ação. Estão eles auto-implicados nos propósitos com se comprometem. (MARQUES, 1990, p.23)

O Projeto Político Pedagógico é necessário para que exista a reflexão constante sobre a educação e para garantir a indissociabilidade entre teoria e prática. Rios (1992), parte da definição de projeto como plano ou planejamento de trabalho, que se relaciona com o futuro partindo do presente (processo histórico) estabelecendo como condição necessária à construção do Projeto Político Pedagógico, a análise crítica do contexto escolar, considerando sua relação com a estrutura da qual faz parte e com a sociedade mais ampla. “Começamos a escola do futuro no presente, nas escolas que temos. Isto reclama de nós uma primeira

atitude: a consideração da realidade, da situação das escolas que temos, e o confronto do que temos com o que queremos e precisamos construir.” (p.74)

A dimensão política do Projeto Político Pedagógico é analisada por Veiga (1995), ao considerar o compromisso coletivo de sua construção na escola e a intencionalidade nele expressa. A organização do trabalho pedagógico da escola é considerada como um todo, através de uma ação intencional, possibilitando à escola delinear sua identidade e compromisso social.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. ‘A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica’ (Saviani 1983, p.93) Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1995, p. 13)

Existe também no conjunto dos textos analisados, o reconhecimento de que “o embate da luta hegemônica dá-se tanto no conteúdo, na forma e no método de produção do conhecimento científico, elaborado, quanto no acesso efetivo ou exclusão do mesmo”. (FRIGOTTO, 1994, p.187).

Nesse sentido, Santiago (1990), partindo de análises realizadas por produções teóricas anteriores que explicitam “o caráter reprodutor da escola enquanto aparelho do Estado, onde os valores e a ideologia dominantes são sistematicamente inculcados através do processo educativo” (p. 42), e do debate instalado na década de 1970 sobre as teorias crítico-reprodutivistas e ainda fundamentando-se no debate sobre a “busca de alternativas pedagógicas que

devolvessem à escola sua dimensão dialética como espaço de contradições”, lança a proposta da educação como “mediação dialética no propósito de mudança social” (p.43). O compromisso político do educador e da escola é considerado condição, especialmente importante, para que o Projeto Político Pedagógico da escola pública tenha uma ação transformadora, a partir de uma prática político-filosófica ideologicamente definida. O compromisso político está vinculado às camadas populares e trata de resgatar a identidade da escola pública como instituição que possibilite a essas camadas populares “condições efetivas de reflexão crítica e participação, necessárias para produzir mudanças estruturais na sociedade” (SANTIAGO, 1990, p.42).

Em todas as análises e discussões pesquisadas, o caráter da mudança apresenta-se de forma que, é fundamental pensar o Projeto Político Pedagógico como a concretização de um contexto político da educação. O Projeto Político Pedagógico se firma, na produção teórica das décadas de 80 e 90, como instrumento de luta, como forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e à dependência do autoritarismo e centralização administrativa.

### 1.3.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO

As análises feitas no âmbito da produção teórica pesquisada reforçam o aspecto coletivo e democrático do Projeto Político Pedagógico, além de sua relação com a organização do trabalho escolar. Essas análises apresentam um modo de focar o processo educativo que considera que a forma como a organização do

trabalho escolar se efetiva está intimamente ligada ao Projeto Político Pedagógico presente na escola. Perpassa a produção teórica analisada a idéia da necessidade de renovação da prática pedagógica através da ação colegiada amparada na autonomia escolar.

A importância da elaboração em conjunto da proposta educacional, em todas as etapas, sob a coordenação colegiada é ressaltada por Rodrigues (1987) para evitar que se torne apenas um registro escrito de objetivos a serem atingidos, pois se trata de “um novo modo de se trabalhar os conteúdos requeridos para a viabilização do processo educativo proposto” (p.88). Rodrigues propõe realizar o planejamento das atividades curriculares de forma que haja um entendimento por todos que trabalham na escola, sobre o processo educacional a ser implementado. A definição e organização do planejamento é feita de forma coletiva, cooperativa, apontando a dimensão do papel dos educadores, os objetivos do currículo definidos a partir da situação real da escola e a instituição de uma avaliação que considere a competência de educandos e educadores.

Ao analisar a questão da organização do trabalho escolar e sua relação com o trabalho docente, Pimenta (1986), faz a discussão sobre o trabalho coletivo afirmando que este deve considerar para sua constituição o que já existe, através de pesquisas, análises, observações, experimentações, abandonando o artesanal em troca de uma competência coletiva. Essa análise reafirma a importância do trabalho docente numa perspectiva de ação coletiva ao considerar que,

... a natureza do trabalho coletivo na escola aponta para a necessidade de que a organização escolar se dê a partir da constatação de que o trabalho escolar assenta-se numa prática social coletiva, de vários profissionais, que possuem diferentes especificidades e, por sua vez, constituem-se em parte determinante e determinada da prática social global. ... o trabalho docente é o núcleo primordial da educação escolar. Desta forma, a organização

escolar que se deseja é aquela que melhor favoreça o trabalho docente. (PIMENTA, 1986, p.33)

O Projeto Político Pedagógico somente se efetiva através do trabalho coletivo, sendo este entendido como responsabilidade coletiva das pessoas que integram a escola em relação às suas práticas escolares específicas. O Projeto Político Pedagógico representa uma

tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas *tendo em vista* ... o esforço de integração da escola num propósito educativo comum que considere as práticas estritamente de ensino e também aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária. (AZANHA, 2006,p.96/104)

A ação colegiada é apresentada como o instrumento para a democratização das relações e das decisões dentro da escola, ao responsabilizar coletivamente as pessoas que integram a escola em relação às suas práticas escolares específicas. Essa visão exige uma mudança de mentalidade em relação à escola que passa a ser considerada como conquista da sociedade e, portanto, deve ser gerida pelo conjunto da comunidade escolar, que assume a responsabilidade pelo projeto escolar.

Essa questão é analisada por Pimenta (1990, 1993), Fusari (1993) e Gadotti (2000) para quem o Projeto Político Pedagógico é resultado de um processo coletivo que tem por objetivo a democratização do ensino, do saber, das relações internas à escola.

A efetivação do trabalho coletivo é o caminho a ser seguido para o fortalecimento da sociedade civil, e um compromisso com a causa da democratização da educação escolar no país, tendo como projeto a melhoria da qualidade de ensino.

O trabalho coletivo na escola é considerado componente imprescindível na construção do Projeto Político Pedagógico. A construção coletiva existe através do reconhecimento do trabalho de todos e de cada um na escola, implicando numa visão de conjunto na qual todos devem conhecer os objetivos a serem alcançados, sendo fundamental para que o trabalho da escola se concretize.

Essa tarefa exige uma reflexão sobre a escola, clareza dos educadores sobre problemas da unidade escolar onde atuam, seus componentes, suas práticas, para fugir do “ecletismo pedagógico” que evidencia uma desarticulação entre discurso e prática pedagógica. (FUSARI, 1993)

Quanto maior for a participação dos professores, mais democrática será a administração escolar. A organização do trabalho escolar surge como “mediação do trabalho docente e a prática social global ... essa mediação se justifica ... nos efeitos que se prolongam além dela e se refletem na prática social” (PIMENTA, 1986, p. 31).

A proposta de responsabilização coletiva na construção do Projeto Político Pedagógico é acompanhada pela exigência de competência técnica, política e ética dos educadores e da equipe técnico-administrativa que compõe o quadro da escola. Para isso, é definido como imprescindível, o domínio das bases teórico-metodológicas que fornecem o rigor intelectual necessário à implementação de uma prática escolar consciente, crítica e voltada para a melhoria da sociedade, pela sua transformação.

A construção do Projeto Político Pedagógico está vinculada à necessidade de reconstrução da formação do educador, de seu crescimento e desenvolvimento intelectual, à necessidade de o educador identificar-se plenamente com o ato de educar e o de estudar. Leite (1990) salienta que “A reconstrução do projeto



pedagógico da escola passa, necessariamente, pela reconstrução do educador” (p.30).

O Projeto Político Pedagógico está sempre em construção e, por ser uma realização contínua, permite captar a realidade na qual se insere a partir de seu diagnóstico e interpretação, com base nos conhecimentos e posicionamento teórico-prático da equipe responsável por sua elaboração. É responsabilidade da equipe técnica trazer a ciência pedagógica para o trabalho coletivo, tanto na administração (organização racional do processo de ensino), quanto ao colaborar com os professores no ato de ensinar de modo que os alunos aprendam. O eixo articulador do trabalho coletivo da equipe escolar é apresentado por Pimenta (1993), como sendo o de

Traduzir os conhecimentos, as habilidades e as atividades necessários à formação do novo cidadão. Portanto a consecução do projeto político pedagógico precisa ser planejado, organizado, explicitando-se continuamente e sistematicamente o quê □ os conteúdos do trabalho escolar □, o porquê □ a quais necessidades se articulam □, como fazer □ projetos, cursos, etc. □, quem faz □ as responsabilidades, as competências □, quando, como etc. É trabalho para muitos. (p.81)

Na discussão sobre o trabalho coletivo na escola surge a necessidade da compreensão da articulação da educação com a totalidade social e das práticas escolares contraditórias que se estabelecem em função dessa articulação, Schäffer (1990), afirma que “... se de um lado a escola e seus profissionais são chamados a responder às exigências do capital por outro lado eles participam, ainda que de forma subordinada, das respostas às necessidades legítimas da classe trabalhadora”. (p. 11)

Para a referida autora, é através da prática pedagógica coletiva transformadora que se efetiva a construção de uma nova hegemonia: a hegemonia

proletária e, para tanto, afirma, é imprescindível o domínio das bases teórico-metodológicas das concepções de ensino vigentes e das que serão adotadas. O domínio da teoria possibilita um melhor entendimento da atuação escolar no seu cotidiano e no contexto geral, tendo por objetivo a melhoria da sociedade, pela sua transformação. O Projeto Político Pedagógico emancipatório, portanto, está relacionado a outras lutas que acontecem no nível da sociedade global e sua realização pressupõe novas formas de pensar a prática pedagógica exercida na escola, através da construção coletiva, procura-se assim constituir uma nova hegemonia.

Ao realizar a discussão sobre Projeto Político Pedagógico vinculado à gestão democrática tem-se a perspectiva de que para concretizar a construção de um Projeto Político Pedagógico crítico e emancipador há a necessidade de um referencial teórico que alicerce o trabalho coletivo. Para tanto é necessário definir o tipo de sociedade, de educação, de aluno com que a escola terá de trabalhar. Essa construção se dá no cotidiano da escola procurando manter a coerência entre o falar, o agir e o fazer. O Projeto Político Pedagógico possibilita pensar em uma nova escola, que seja pólo irradiador do saber. Surge aqui um desafio aos educadores □ a competência técnica e o compromisso político que envolve a disponibilidade para:

o estudo permanente e aprofundado de questões específicas à área de cada um, assim como de conhecimentos gerais que universalizem mais a nossa formação. ... apontamos a escola como um instrumento de luta, que tem a sua especificidade naqueles educadores que buscam, através de projetos pedagógicos alternativos, a construção de uma nova sociedade, e que pretendem inserir-se em um projeto global de transformação juntamente com outras instâncias e categorias sociais. (OLIVEIRA, 1990, p.38/40)

Ao analisar como se dá o trabalho coletivo na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, Rios (1992), salienta que esse trabalho coletivo tem um

articulador: o diretor da escola, que se torna responsável pela construção e realização do projeto, por força da função que exerce, porém que não se limita à sua iniciativa, mas parte das características da ação coletiva. Rios, apresenta ainda, como condição definidora de um trabalho coletivo conseqüente, a competência do educador em seus três níveis: técnica (domínio do saber específico), política (perspectiva crítica do sentido do saber e do fazer) e ética (comprometimento com as necessidades concretas da sociedade e do momento histórico). “Referimo-nos a um saber e a um fazer específicos, a uma perspectiva crítica do sentido do saber e do fazer e a um comprometimento com as necessidades concretas da sociedade e do momento histórico” (RIOS, 1992, p.77).

Contudo, o conceito de trabalho coletivo não é validado nas escolas como fundamental na organização do trabalho escolar, o que dificulta o desenvolvimento da ação coletiva surgindo dificuldades para se efetivar a construção do Projeto Político Pedagógico, ligadas tanto a fatores externos quanto internos à escola.

Pimenta (1993), apresenta como dificuldades e entraves à ação coletiva na escola, primeiramente a formação dos profissionais da escola, considerada insuficiente, e a necessidade de retomá-la por meio de atualizações, cursos, estudos, troca e crítica de experiências, entre outros. Outro tipo de dificuldade está relacionada à inserção da comunidade escolar num meio institucional, cultural (sociedade) competitivo, autoritário, além do desenvolvimento de convicções, ideologias pessoais contrárias à ação coletiva. (p.82)

A formação do professor também é apresentada por Azanha (2006), como origem das dificuldades para a realização do trabalho coletivo na escola. O referido autor define que, em função de os cursos de licenciatura assumirem uma concepção de trabalho docente como uma relação individualizada, tendo como foco a sala de

aula e não a escola, estabelece-se no professor uma dificuldade em situar-se como parte do coletivo da escola, na identificação dos objetivos escolares (sócio-culturais) e na percepção de sua função social. Indica como forma de superação desse problema o aperfeiçoamento do pessoal docente num contexto que considere, além do trabalho específico do professor, sua relação com a instituição onde trabalha, pois “o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola”. (AZANHA, 2006, p.102)

A forma de trabalho desarticulada e fragmentada que os cursos de formação, que não têm uma visão de totalidade, passam à ação docente aliada à ausência de trabalho coletivo articulado nos órgãos que compõem a estrutura educacional, o fato de não existir tradição de trabalho coletivo nas escolas, a falta de lideranças para coordenar o trabalho coletivo e a falta de vivência dos professores de um trabalho curricular interdisciplinar, são elencados por Fusari (1993), como entraves que dificultam o trabalho coletivo na escola. O estímulo ao estabelecimento de um processo de reflexão no interior da escola pode possibilitar a instrumentalização dos educadores na organização do trabalho escolar e na efetivação de um trabalho coletivo.

Em que pesem as dificuldades assinaladas pelos autores acima, prevalece a idéia da necessidade da ação coletiva na escola, sendo destacado como instrumento para sua operacionalização, a responsabilização de um grupo coordenador altamente comprometido com essa forma de trabalho.

A construção do Projeto Político Pedagógico deve se dar de forma coletiva sob a coordenação de uma equipe compromissada com sua realização e a adesão a esse projeto deve se dar de forma espontânea, pois

... a legitimidade de um Projeto Político Pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola. ... o processo de construção do projeto é dinâmico e exige esforço coletivo e comprometimento; não se resume, portanto, à elaboração de um documento escrito por um grupo de pessoas para que se cumpra uma formalidade. É concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação. (VEIGA, 1998, p.14-15)

Assim, a questão do trabalho coletivo surge como um processo imprescindível para a construção do Projeto Político Pedagógico. Cabe ressaltar a posição dos autores analisados ao considerarem a necessidade de se trabalhar na formação dos professores, no seu incremento e fortalecimento teórico com o intuito de alcançar uma gestão democrática, a partir do trabalho coletivo.

### 1.3.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA

A democratização da escola e o trabalho colegiado são vinculados, como condição de existência, à questão da autonomia escolar, à possibilidade de decisão sobre as questões pedagógicas e administrativas. A autonomia proposta na produção teórica educacional dos anos 80 e 90 ultrapassa o âmbito administrativo envolvendo-se com a questão educativa. Os limites entre pedagógico e administrativo são tênues e o objetivo da gestão democrática e da ação colegiada é o desenvolvimento de um projeto integrado de escola.

A dimensão política da educação estabelece implicações sobre a administração da escola, considerando o administrativo e o pedagógico como atividades complementares. A questão da autonomia da escola somente ganha

relevância se significar autonomia educativa e não simples autonomia administrativa relacionada com a questão regimental da escola.

Segundo Azanha (2006), a relação entre Projeto Político Pedagógico da escola pública e autonomia é um problema específico da escola pública, porque esta “integra uma rede de escolas e, por isso, está sempre sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar” (p.94). Nesse sentido, Azanha afirma que somente com autonomia educativa a escola poderá elaborar e executar seu Projeto Político Pedagógico. A sua elaboração “é um exercício de autonomia” (p.104), tendo em vista que o mesmo só se efetivará através do trabalho coletivo entendido como responsabilidade coletiva das pessoas que integram a escola, em relação às suas práticas escolares específicas.

A discussão sobre a autonomia na escola pública passa pelo pertencimento a uma rede. A inserção da escola em sistemas maiores pode reduzir sua identidade específica, desobrigar a escola de definir sua identidade social e pedagógica, porém sua ligação com a sociedade mais ampla possibilita ultrapassar o limite da mera reprodução do sistema ao qual tem relação. As relações internas entre educadores e educandos vão definir a especificidade da escola. (MARQUES, 1990)

Uma avaliação sobre a gestão democrática na escola tendo em vista sua autonomia está relacionada a uma nova visão de trabalho e à análise das formas de poder nela existentes. Essa questão está intimamente ligada com a responsabilização de todos que compõem a escola com relação à sua administração. A forma como a escola organiza internamente as instâncias de gestão e suas articulações vai definir a possibilidade de concretização de uma

autonomia educativa que considere o significado social da prática de cada um na administração escolar.

Nesse contexto, o colegiado surge como instrumento de democratização das decisões, descaracterizando a idéia de que um setor detém a competência específica para administrar a escola. “A prática do trabalho colegiado na escola tem um efeito pedagógico mais concreto do que o simples discurso sobre a prática e a necessidade da democracia.” (RODRIGUES, 1987, p.77). O desenvolvimento de um projeto educacional que considere a totalidade da escola através da ação cooperada possibilita o surgimento da ação colegiada, criando novas relações no interior da escola para que a atividade de todos tenha como foco o projeto educacional da escola.

Para o Rodrigues a ação colegiada é entendida como fundamental na democratização das decisões e na necessária revisão da prática pedagógica.

Uma vez organizado o colegiado como instrumento de democratização das decisões, é necessário rever a prática pedagógica da escola, redefinindo o modo de operacionalizar o processo de ensino, a escolha dos conteúdos e os objetivos a serem alcançados. Para isso é necessário renovar a prática pedagógica das escolas para que, além de incorporar as experiências dos educandos no processo educativo, possa conduzi-los a níveis mais elevados e elaborados de compreensão da realidade por eles vivida. E, em último lugar, a partir desse objetivo e da nova metodologia de trabalho, fazer um giro sobre o processo pedagógico, retornando ao seu ponto de partida, o planejamento curricular, como o momento de instauração de renovação da prática pedagógica. (RODRIGUES, 1987,p.70)

A democratização e a autonomia no interior da escola são definidas como pressupostos que possibilitam a análise consistente dos interesses gerais da prática educativa, assegurando a transparência das decisões e fortalecendo as pressões para que elas sejam legítimas. A participação de todos na reflexão do Projeto

Político Pedagógico esclarece as inter-relações existentes entre os membros da comunidade escolar e, torna explícitas suas funções sociais e responsabilidades políticas.

O Projeto Político Pedagógico, como instrumento de afirmação e concretização da autonomia da escola, deve ser construído a partir da realidade escolar, definindo parâmetros para atuação de cada um na escola, visando a práticas educativas coerentes. (MARQUES, 1990)

... as regiões fundamentais da vida humana em sociedade, para o desenvolvimento em termos de autonomia e responsabilidade crescentes, nas dimensões interdependentes da linguagem, do conhecimento, da ação interativa solidária e da identidade pessoal de cada um. (MARQUES, 1990, p. 22)

Ao afirmar que a gestão democrática é o instrumento que possibilita à escola melhorar o que é de específico da escola, o seu ensino, através da implementação de atitudes e métodos democráticos, Gadotti (2000), diz que a escola deve para isso encontrar caminhos que superem o autoritarismo vigente no sistema educacional caracterizado pela sua estrutura vertical, a visão técnica de gestão que predomina em função da pouca experiência democrática no país e a existência de lideranças inoperantes. Deve-se ter claro que o Projeto Político Pedagógico está em permanente processo de construção e é responsabilidade coletiva da comunidade escolar, além de representar as características de cada estabelecimento de ensino sem padronização, sem modelos a seguir.

A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político pedagógico que deve apoiar-se “no desenvolvimento de uma consciência crítica, no envolvimento das comunidades interna e externa da escola, na participação e cooperação das várias esferas do



governo e na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e produto do projeto”. (GADOTTI, 2000, p. 36/38)

Ao analisar a relação entre gestão democrática e autonomia Veiga (1995), define como característica principal da gestão democrática: a participação coletiva crítica na sua construção e gestão, criando uma organização do trabalho pedagógico que rompe com o autoritarismo de uma instituição burocratizada. A questão da autonomia surge ao analisar a capacidade da escola de delinear sua própria identidade considerando as inter-relações com o sistema educacional mais amplo como possibilidade de obter orientação e não definição de um modelo pronto e acabado de suas ações. “A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade” (p.15), o controle excessivo leva à burocratização, ao modelo pronto que não será aplicado na prática. O Projeto Político Pedagógico torna-se instrumento de luta da escola □ forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e à dependência do autoritarismo e centralização.

O projeto político pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 1995, p.22)

Veiga (1998), sintetiza a discussão sobre a autonomia da escola afirmando que esta somente se efetiva com a assunção da responsabilidade por todos os componentes da escola, “sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional” ... (p.15). Estabelece quatro dimensões básicas para sua existência, relacionadas e articuladas entre si: 1. administrativa, que indica a possibilidade da escola adequar sua estrutura organizacional à realidade e ao

momento vivido, abrindo a discussão sobre a gestão democrática da escola (eleição de diretores, considerando competência profissional e de liderança e constituição de conselhos escolares com reais funções deliberativa, consultiva e fiscalizadora); 2. jurídica, que diz respeito à possibilidade de elaboração de normas pela própria escola; 3. de gestão financeira, alocação de recursos para efetivo funcionamento da escola; 4. pedagógica, que diz respeito ao poder decisório da escola frente à melhoria do processo ensino-aprendizagem, através do estabelecimento de critérios próprios de organização da vida escolar.

Veiga indica ainda os pressupostos norteadores do Projeto Político Pedagógico que reforçam o caráter político da educação, a ação coletiva na sua construção e a democratização das relações escolares: 1. filosófico-sociológicos que estabelecem a educação como compromisso político do poder público com vistas à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade; 2. epistemológicos, segundo os quais o conhecimento é construído e transformado coletivamente, trata-se da socialização e democratização do saber; 3. didático-metodológicos, que preconizam a utilização de métodos e técnicas de ensino que valorizem as relações solidárias e democráticas (VEIGA,1998,p.20-21).

Assim, compreende-se o processo coletivo de politização do trabalho educativo como fundamental para a construção teórica e prática do Projeto Político Pedagógico. Pensar a escola a partir da gestão democrática, é elemento fundamental para contextualizar a política no espaço escolar.

#### 1.3.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A discussão que se estabelece sobre gestão democrática e organização do trabalho pedagógico diz respeito à análise de concepções de seus elementos constitutivos e à forma como se relacionam uma vez que essa configuração vai definir, na prática, o projeto de gestão adotado pela escola.

A organização do trabalho pedagógico tem como elementos constitutivos, dentre outros, o planejamento, o currículo escolar e a avaliação. Esses três elementos são marcados pela ação intencional e pela subjetividade de todos os envolvidos no processo.

O planejamento pedagógico possibilita a reflexão coletiva dentro da escola, é por meio dele que a escola pode repensar a própria prática tendo por objetivo alcançar um projeto educativo coletivo que considere, ao mesmo tempo, a identidade e a diversidade presentes na escola. O planejamento escolar deve se pautar pela “busca da unidade entre teoria e prática, e se institui como momento privilegiado de tomada de decisões acerca das finalidades da educação básica” além de caracterizar-se pelo “exercício do trabalho pedagógico de forma coletiva, ou seja, como possibilidade ímpar de superação da forma fragmentada e burocrática de realização desse trabalho” (SOUZA, 2005, p. 33-34)

As dificuldades que surgem em relação à efetivação do trabalho coletivo na escola dizem respeito ao condicionamento do trabalho escolar à divisão do trabalho na sociedade capitalista que tem por fundamento a separação entre planejamento e execução, pressuposto que foi incorporado à escola.

A possibilidade de superação dessas dificuldades surge com um planejamento do trabalho pedagógico que o considere de forma coletiva e estabeleça “formas cada vez mais integradas de trabalho” (SOUZA, 2005, p. 24) tendo como orientação que a efetivação das atividades de natureza pedagógica acontece por meio da interlocução com as outras existentes na escola.

Para tanto é preciso um redimensionamento da divisão do trabalho no interior da escola superando a dicotomização entre administrativo e pedagógico. O administrativo deve ser entendido como mediação no processo de realização efetiva do pedagógico. (PARO, 2002)

O currículo é vinculado à organização do trabalho pedagógico como um de seus articuladores por ser considerado “expressão prática da função social da escola” (SOUZA, 2005, p 13) e articulador do trabalho pedagógico. O currículo é o modo como a escola se organiza e se apropria da cultura, é ele que estabelece a possibilidade de acesso a um conhecimento que leve à autonomia e reflexão crítica.

A discussão sobre o currículo na dimensão do Projeto Político Pedagógico requer pensá-lo na perspectiva da escola, ou seja, qual é o papel do currículo no processo da formação humana. “Na escola prevalece um certo tipo de organização do trabalho que reproduz a razão instrumental e institui na escolarização uma dimensão conservadora e conformadora.” (SILVA, 2003, p.08) Considera-se então, que a questão curricular, a partir dos pressupostos de gestão democrática incluídos no Projeto Político Pedagógico, desenvolve uma concepção crítica de educação e de organização do trabalho pedagógico.

Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular constituem um processo de transformação e não de conservação da realidade escolar que se apresenta na escola, no entanto, compreende-se que o currículo que hoje compõe o processo e a

prática escolar enquanto trabalho pedagógico tem como referência “a escola originária da formação social burguesa (que) conduziu as práticas escolares a processos de adaptação e estabeleceu seu caráter conservador e conformador” (SILVA. 2003, p.8). Esse processo torna possível compreender os limites do Projeto Político Pedagógico, ao considerar que as características conservadoras do currículo dificultam a constituição do trabalho escolar coletivo.

Nos modos de organização do trabalho escolar predominam práticas que demarcam objetivos, metas e finalidades pré-determinados, imbuídos de uma lógica prescritiva com vistas a adequar a formação aos requisitos da sociedade. Um dos critérios que tem prevalecido para esse fim é o da adequação às demandas que submetem a formação à lógica posta pelas relações de troca, que impetram à formação a *coisificação* de suas finalidades e práticas. (SILVA, 2003, p.9)

Nessa perspectiva o currículo tem como objetivo a formação que adapta o indivíduo (educando) ao processo social de produção do capitalismo. O próprio processo de constituição do Projeto Político Pedagógico acompanha essa relação entre currículo e formação do indivíduo. Considera-se assim que a formação está condicionada pelo caráter prescritivo que a escola institui e articula-se historicamente ao modo de produção capitalista.

Na escola, há a convivência entre distintos modos de ser, pensar e se expressar. Estas particulares formas em que é possível se vislumbrar as marcas do indivíduo, são, permanentemente, submetidas ao jugo do modo de ser, pensar e se expressar dos grupos dominantes. Tomado como modelo, o pensamento e a ordem social teleguiados pela lógica do mercado, imputam à escola uma lógica premida pela eficiência e pela racionalidade que visa produzir nos indivíduos os requisitos de adaptação. (SILVA, 2003, p.9)

O currículo, no entanto, considerado como dimensão cultural, que não está limitado ou definido unicamente pela dimensão econômica, apresenta “ao mesmo tempo, a possibilidade de adaptação dos indivíduos à sociedade, mas também a

resistência às formas de dominação política, econômica, ideológica” (SOUZA, et al, 2005, cad.2, p. 11).

Nesse sentido o currículo pode atuar como mediação para a “tomada de consciência das relações de poder e de controle presentes nas instituições. Esta finalidade converter-se-ia na condição fundamental para a realização de um projeto pedagógico que tivesse como alvo a emancipação humana.” (SOUZA, et al, 2005, cad.2, p. 11-12).

A discussão sobre a avaliação como um dos componentes da organização e gestão da escola surge ao considerá-la um instrumento para reorientar “o processo político que é a gestão escolar, ou seja, com o objetivo de reconstruir o planejamento coletivo da escola.” (SOUZA, et al, 2005, cad.4, p. 19).

O processo de avaliação educacional tem como perspectiva desenvolver a compreensão do processo de aprendizagem, buscando compreender em que medida os objetivos propostos foram alcançados. “O objetivo de avaliar os alunos é conhecer o que eles sabem, quanto sabem e o quão distante ou perto estão dos objetivos educacionais que lhes foram propostos.” (SOUZA, et al, 2005, cad. 4, p.17) A questão da avaliação, institucionalizada no Projeto Político Pedagógico, deve remeter à concepção de educação e democracia que a escola incorpora, neste sentido o processo avaliativo constitui-se a partir desta relação.

Pensar a avaliação a partir de uma concepção democrática requer desenvolver um mecanismo de participação escolar, ou seja, o processo de avaliação da aprendizagem tem que considerar a dimensão democrática.

É preciso, assim, redimensionar a prática da avaliação da aprendizagem na escola. Um passo importante, com certeza, é o de que é preciso refletir sobre os procedimentos e fins da avaliação. Essa reflexão deve estar presente no momento de formação do

professor, como também se realizada pela escola, por exemplo, quando da elaboração de seu projeto político pedagógico. (SILVA, 2005, p.33)

Dessa forma, a avaliação a partir de um Projeto Político Pedagógico que tenha como objetivo transformar a prática pedagógica na escola, considerará a autonomia do educando e a possibilidade de crítica social e política como superação da avaliação enquanto processo de mensuração formal.

A dimensão democrática da avaliação define-se a partir das condições de organização do trabalho pedagógico, ou seja, considera-se que é a partir do trabalho coletivo que se pode incorporar a democracia no cotidiano escolar. Busca-se desenvolver, a partir da prática pedagógica, uma realidade democrática em que o processo pedagógico se constitua como a essência do trabalho escolar coletivo. Nesse aspecto a dimensão emancipatória torna-se imprescindível para o exercício de uma educação crítica e política.

A democratização das práticas pedagógicas e dos saberes escolares que implica num compromisso político-pedagógico, passa tanto pela inclusão dos diferentes saberes e formas culturais construídas socialmente, como pela construção de um processo pedagógico participativo, construído com os educandos e não para os educandos, a partir de uma relação dialógica, de troca, de um mútuo ensinar e aprender, de modo que educadores e educandos sejam sujeitos do processo educativo. (SOUZA, et al, 2005, cad. 3, p.41)

Constitui-se a idéia de que o Projeto Político Pedagógico tem como pressuposto desenvolver formas de participação na perspectiva de uma escola incluyente, isso significa que a democratização do trabalho escolar, da prática pedagógica, tendo a avaliação da aprendizagem como eixo norteador, trabalhará o processo avaliativo como mecanismo de inclusão e não de exclusão escolar.

## **2 O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM POLÍTICA EDUCACIONAL PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ**

Nos anos finais da década de 1970 e durante a década de 1980, ocorreram debates no país sobre as mudanças necessárias à sociedade no seu contexto político e social que tiveram reflexo nos setores ligados à educação. O aprofundamento do processo de democratização política ampliou esse debate no âmbito político-educacional.

A partir da década de 1980 a gestão escolar volta à cena do debate político, mas agora no contexto de reforma do Estado, tendo como um dos pontos principais a descentralização. Supunha-se, por razões distintas, que as formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas, fortalecendo e consolidando a democracia. Ao mesmo tempo, elevariam os níveis reais de bem-estar da população. As reformas do Estado nessa direção seriam, portanto, desejáveis, pois viabilizariam a concretização de idéias progressistas como equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social sobre o Estado. (KRAWCZYK, 1999, p. 114)

É nesse contexto que se desenvolve uma produção teórica, que tem por objeto o estudo das políticas públicas no país, com ênfase na questão educacional.

### **2.1 POLÍTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR – IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Uma reflexão sobre as relações mais amplas entre escola e política deve partir da compreensão de que a educação tem uma dimensão histórica que se afirma na perspectiva das contradições sociais. A política é uma forma racional de



pensar a ordem social e ao mesmo tempo uma relação de poder. A educação é um processo político e social e também expressa uma relação de poder. A forma como se relacionam essas duas esferas vai definir as possibilidades de atuação da escola a partir de seus mecanismos internos: o Projeto Político Pedagógico e a gestão escolar.

A relação entre política e educação escolar é analisada por Paro (2002), a partir de duas vertentes. A primeira considera a escola como campo neutro, servindo a toda sociedade indistintamente; a discussão política é feita por políticos profissionais e seus mecanismos de representação. Essa posição é defendida pelos setores dominantes da sociedade e do Estado e assimilada pela mídia e pela população em geral. Nesta concepção, a política adquire uma conotação negativa que parte da compreensão do conflito entre grupos. A segunda considera a escola ligada a uma concepção particular de mundo e sociedade, atendendo aos interesses dos grupos dominantes; cabe à escola a inculcação da concepção de mundo e de homem que lhes é mais favorável. Nesta concepção a escola é considerada como instrumento de ação política.

Paro considera que na relação escola e política predomina uma visão restrita de política, identificada com a luta de poder na sociedade de classes. A escola é vista como instrumento do grupo social que a controla. As funções que a escola assume, conforme essa concepção de política, dizem respeito à sua contribuição na luta política — transmitir às camadas populares conhecimentos e conteúdos culturais em geral, além de formar uma competência e uma consciência políticas.

Esse modo de considerar a relação entre política e educação parece supor que os atributos políticos da educação são externos a ela, ou seja, é a forma de utilizá-la, e não ela, intrinsecamente, que lhe empresta conotação política. O político precisa, portanto, ser acrescentado à educação para que ela ganhe esse caráter. Esse modo de pensar parece expressar-se bem na insistência com que os

educadores, especialmente aqueles mais comprometidos com uma educação progressista, fazem questão de chamar de político-pedagógico (e não simplesmente pedagógico) o plano que orienta as ações na escola. Procura-se fazer o pedagógico político por uma imputação de algo que estaria exterior a ele. Estivesse suposto no entendimento de todos que o pedagógico é necessariamente político, e não se precisaria insistir no qualificativo, dizendo-se apenas “projeto pedagógico”. (PARO, 2002, p. 16)

Nessa concepção política e educação são consideradas separadas uma da outra, atuando em esferas distintas da sociedade. Torna-se necessário a instituição de um instrumento mediador nessa relação, com o objetivo de realizar a união dessas duas esferas. O Projeto Político Pedagógico se apresenta como esse instrumento, ao incluir a discussão política na educação ajuda a romper essa visão restrita de política, abolindo o discurso da neutralidade política na escola.

Paro apresenta outro conceito de política a partir da consideração de que educação é “a apropriação da cultura humana, entendida esta como aquilo que o homem produz em termos de conhecimentos, crenças, valores, arte, ciência, tecnologia, tudo enfim que constitui o produzir-se histórico do homem”. (2002, p 16)

Esse conceito carrega o caráter intrinsecamente político da educação em dupla dimensão. É por meio da educação, como atualização histórico-cultural, que o homem se constrói historicamente e é também pela educação, ao considerar o outro como legítimo sujeito que se dá a convivência pacífica, negadora da dominação e em favor da democracia. Segundo Paro (2002), essa concepção de política considera que, pela educação como prática democrática, se constrói o político como autêntica relação social que presume a aceitação do outro na convivência social.

A relação entre política e educação tem implicações na administração da escola. A visão de administração escolar influencia a organização do trabalho escolar, ou seja, a forma como a escola organiza a sua prática está orientada por

sua visão de política (restrita ou ampla) □□ de luta pelo poder ou de convivência democrática.

Paro enfatiza o caráter político da educação, reforçando “sua condição eminentemente democrática, para que sua administração, avessa aos interesses de dominação, se faça ao mesmo tempo política e democrática, porque especificamente educativa”. (2002, p 22)

A consideração da dimensão política da educação traz contribuições para a gestão democrática ao criar mecanismos de administração escolar que possibilitem a articulação e complementaridade entre as atividades administrativas e pedagógicas na escola.

O Projeto Político Pedagógico, a partir dessa concepção de política, é considerado o articulador da ação democrática na escola. É a partir e através dele que se estabelece uma convivência democrática entre todos os componentes e instâncias da comunidade escolar. Por meio de sua coesão e unidade efetiva, os instrumentos democráticos de gestão possibilitam ultrapassar os limites da democracia meramente formal praticada no restante da sociedade.

Veiga (2003), faz uma discussão sobre o Projeto Político Pedagógico considerando as relações mais amplas da escola com as políticas públicas, sob duas perspectivas: como relação regulatória ou emancipatória.

Primeiramente, o Projeto Político Pedagógico é analisado como ação regulatória, é visto como um documento pronto e acabado, negando a diversidade de interesses e de atores presentes na sua construção.

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. (VEIGA, 2003, p 269)

Veiga apresenta a reforma educacional representada pela Lei 9394/96 – LDB como um incentivo à “participação formal, legitimadora de um controle burocrático cada vez maior sobre as instituições educativas, os professores, os servidores técnico-administrativos e alunos. Dessa forma, as políticas públicas constroem e orientam algumas condições de inovação.” (2003, p 269). Nesse contexto, o que se propõe é uma mudança organizacional descontextualizada, que desconsidera os sujeitos que nela atuam. Há uma limitação ao Projeto Político Pedagógico como processo, a ênfase é dada ao documento programático como instrumento de controle, instrumento para burocratização da escola como cumpridora de normas. O processo é instituído de fora para dentro.

O Projeto Político Pedagógico como instrumento de regulação assume uma aparência democrática que esconde uma concepção de educação atrelada a conceitos técnico-burocratizantes, que limitam a ação política da educação. Nesta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico visa atender a uma estrutura burocrática conservadora, consolidando-se assim um processo desprovido de crítica.

A segunda perspectiva considera o Projeto Político Pedagógico assumindo um caráter emancipatório ou edificante, resultado de um processo de reflexão interna, intencional, que ocorre de dentro para fora e assim deslegitima as formas institucionais em favor da argumentação, comunicação, solidariedade. Tem por objetivo a eficácia dos processos formativos e não apenas enunciados de princípios.

A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo. Este ponto é de vital importância para se avançar na construção de um projeto político-pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a

racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista, centrada nos meios. (VEIGA, 2003, p 275)

Veiga conclui reiterando que o Projeto Político Pedagógico “é caracterizado como ação consciente e organizada (cabendo aos educadores e pesquisadores) clarear e desvelar as concepções que respaldam as lógicas de inovação e do Projeto Político Pedagógico” (p 279).

Paro e Veiga sintetizam as discussões acerca do impacto das concepções de política sobre o Projeto Político Pedagógico e as formas de gestão escolar decorrentes dessa relação. Essa discussão referenciará, mais adiante, a análise das políticas públicas empreendidas no Paraná em relação ao Projeto Político Pedagógico.

## 2.2 A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A política educacional situa-se no contexto das políticas sociais, esse aspecto é fundamental para a compreensão da natureza e do processo de desenvolvimento das políticas educacionais no contexto da sociedade capitalista. Considera-se que as políticas públicas inserem-se em relações sociais que constituem o caráter do Estado.

A questão do Estado contemporâneo tem como característica fundamental uma dupla dimensão, ou seja, a relação contraditória entre um Estado de direito e um Estado social. Essa relação caracteriza-se por uma contradição de natureza histórica, pois as políticas públicas educacionais trazem a relação entre aquilo que é da ordem jurídica e legal, e aquilo que é reificado pelas relações políticas e sociais.

Daí que a integração entre Estado de direito e Estado social não possa dar-se a nível constitucional, mas só a nível legislativo e

administrativo. Se os direitos fundamentais são a garantia de uma sociedade burguesa separada do Estado, os direitos sociais, pelo contrário, representam a via por onde a sociedade entra no Estado, modificando-lhe a estrutura formal. (BOBBIO, 2007, p. 401)

A política social constitui-se dentro de um Estado de direito, ou seja, surge como uma garantia de direito numa sociedade que produz processos sociais de exclusão. A relação entre Estado de direito e política pública para a educação se estabelece em uma relação que é eminentemente histórica.

Pensar o Estado contemporâneo exige uma reflexão sobre as relações que historicamente se estabeleceram entre o Estado e a própria sociedade, evidenciando a contradição naquilo que se considera como uma racionalidade interna do sistema político, a dificuldade de coexistência entre as formas do Estado de direito com os contextos históricos “conteúdos” do Estado social. (BOBBIO, 2007)

Os direitos fundamentais representam a tradicional tutela das liberdades burguesas: liberdade pessoal, política e econômica. Constituem um dique contra a intervenção do Estado. Pelo contrário, os direitos sociais representam direitos de participação no poder político e na distribuição da riqueza social produzida. (BOBBIO, 2007, p. 401).

A relação entre Estado e políticas públicas constitui-se a partir das relações sociais, trata-se de um processo que se desenvolve sob circunstâncias históricas concretas. O Estado, como instituição política utiliza de um poder que objetivamente, por meio das políticas públicas, possibilita administrar conflitos sociais.

... cada sociedade organiza os mecanismos de sua reprodução como um sistema. Entretanto, também é evidente que a atividade das instituições, e as próprias instituições, são resultado contínuo de conflitos. Sob circunstâncias históricas concretas, grupos específicos entram em conflito acerca de questões específicas, e o resultado desses conflitos é uma determinada organização e um certo conjunto de políticas de Estado. (PRZEWORSKI, 1989, p. 239)

As políticas públicas decorrem da impossibilidade do Estado superar as contradições constitutivas da sociedade e dele próprio. Como mecanismo de controle sobre essas contradições o Estado desenvolve políticas públicas, exercendo assim um poder que o coloca acima da sociedade. “As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.” (SHIROMA, 2007, p. 8)

Analisando a relação entre Estado e Políticas Públicas Höfling (2001) afirma que, ao se falar de políticas públicas deve-se ter claro a concepção de Estado e as políticas que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico. As políticas sociais devem ser sempre referenciadas a um contorno de Estado no interior do qual elas se inserem. Para a autora, as políticas sociais, entre elas a educação, são formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. A reflexão realizada pela autora sobre política educacional “se insere no contexto do Estado capitalista, entendido de maneira ampla.” (HÖFLING, 2001, p 30-32)

A autora destaca a diferenciação entre Estado (conjunto de instituições permanentes) e Governo (conjunto de programas e projetos que parte da sociedade propõe para a sociedade como um todo ao assumir e desempenhar as funções de Estado, por um determinado tempo). De acordo com essa diferenciação, políticas públicas se referem ao Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

De acordo com Höfling,

(...) políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas

raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. ... Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado □ mas não pensada somente por seus organismos. (2001, p 31)

A definição das políticas públicas, entre elas as educacionais, reflete a forma como se tenta resolver os conflitos de interesses dentro da sociedade e também os arranjos feitos nas esferas de poder das instituições que compõem o Estado, e da sociedade como um todo. As políticas públicas sociais possuem assim um caráter protetivo, procura-se, com elas, ocultar e amenizar os conflitos sociais inerentes ao processo de desenvolvimento do Estado capitalista liberal. A constituição das políticas sociais sustenta-se no enfrentamento das contradições sociais por meio da formulação política liberal, ou seja, o Estado responsabiliza-se pelas relações políticas de natureza social.

A constituição política das sociedades capitalistas liberais garantiu de duas maneiras os interesses dominantes constituídos pré-politicamente: isso possibilita submeter o próprio sistema institucional às categorias da análise das classes. Por um lado foram as ideologias, os princípios políticos e os sistemas valorativos da burguesia que, através dos processos de recrutamento e de formação de vontade política, característicos aos sistemas constitucionais, sustentaram uma posição de proeminência tal, que permitiu adequar as estratégias do Estado, p.ex., nas políticas externas, financeira e social, aos seus próprios interesses. (OFFE, 1980, p.113)

As políticas sociais em si mesmas representam a forma pela qual o Estado capitalista liberal submete as contradições sociais a um processo de ocultamento de uma realidade social que produz as próprias demandas dessas políticas. De certa forma pode-se considerar que o Estado desenvolve um mecanismo político para responder às demandas sociais, entre elas a educação. Esse mecanismo seria então uma forma de caracterizar uma relação de dominação a partir do próprio



Estado. “Segundo Marx, o Estado seria um instrumento da classe capitalista sempre que essa classe pudesse se organizar politicamente e sempre que ela não se defrontasse com um oponente, igualmente poderoso, em outras classes.” (PRZEWORSKY, 1995, p.52)

Ao fazer a análise sobre as políticas educacionais implementadas pelo Estado Brasileiro, Nagel, afirma inicialmente que política educacional “é um conjunto de medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação” (2001,p.99) e que para essa análise é necessário considerar os fatores, estratégias ou ações empregadas pelo Estado, através dessas políticas.

Sobre o mesmo tema Cury (2002), considera que as políticas sociais, nascidas na Europa do séc. XIX, são resultado das contradições próprias da industrialização e do impacto sobre as condições de trabalho e de vida das classes trabalhadoras. Dessa forma, “... as políticas sociais nasceram, ao mesmo tempo, como uma resposta ao ímpeto mobilizador da classe trabalhadora por novos direitos e uma forma de articulação do Estado com a classe patronal, a fim de preservar interesses comuns aos segmentos desta classe”. (p 149) Afirma ainda esse autor que “a política social, aí compreendida a educacional, é um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa.” (CURY, 2002, p 152)

Esses conceitos são necessários para compreender como se dão na prática as gestões governamentais das políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para o campo educacional. Neste sentido a escola possui o caráter das políticas públicas do Estado. Trata-se de uma perspectiva que é histórica, ou seja, as contradições presentes na relação entre Estado e sociedade traduzem-se nas

políticas educacionais que vão se constituir em uma escola inserida num projeto social de Estado, num determinado momento histórico.

### 2.3 A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO – A EMERGÊNCIA DA CRÍTICA À CONCEPÇÃO PRODUTIVISTA DE EDUCAÇÃO

No período entre 1964 e 1984, o Estado brasileiro foi governado por uma ditadura militar baseada numa aliança política da burguesia industrial com a tecnoburocracia militar e civil, comprometida com o capital internacional através do incentivo à implantação de empresas multinacionais no país.

O Estado assumiu, em nome da nação, o projeto capitalista de desenvolvimento tornando-se guardião da reprodução do capital com a premissa de ser somente ele capaz de implantar tal projeto. (RODRIGUES, 1986) Nesse contexto histórico as políticas públicas tornaram-se centralizadoras adotando, o Estado, uma forma de atuação empresarial-tecnocrática, marcada pelo autoritarismo em relação às políticas econômicas, sociais, educacionais, e nesse processo afastando do debate e marginalizando amplas camadas da sociedade. Com o domínio da visão tecnicista a dimensão política foi reduzida de fundamento e o Estado militar brasileiro utilizou-se desse expediente para governar sem a participação popular.

Nesse sentido, a vontade do Estado deveria ser interpretada e assumida pela sociedade como a vontade de todos. Como consequência, o Estado passou a ser administrado não mais como expressão de conflitos, de interesses opostos, mas em função de rumos que só ele era capaz de estabelecer. Por isso constituiu o seu corpo de administradores, planejadores, condutores e fiscais. Este conjunto burocrático acabou por representar o papel da razão do Estado, ficando impedidas a oposição, a contradição, a proposta alternativa. Funcionando todos os setores da nacionalidade de maneira ajustada para o exercício do seu papel, a sociedade inteira

funcionaria de maneira harmônica e organizada. Assim, não haveria lugar para a ação política, não haveria possibilidade de expressão das contradições, de invasão de competências, de oposição universitária, estudantil ou sindical: o Estado se tornou o ponto convergente da totalidade da sociedade, na economia, na política e na cultura. (RODRIGUES, 1986, p. 29-30)

Durante esse período, a visão tecnicista impregnou o trabalho da escola, que adotou uma postura técnica e racional, voltada para a formação de mão-de-obra, sendo a educação considerada instrumento fundamental para o modelo de desenvolvimento do país. A escola pública de então era caracterizada por estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas. A sua inserção num sistema de ensino verticalizado, com relação à tomada de decisões, desresponsabilizava a escola e impedia o surgimento do debate político no âmbito escolar. A pedagogia tecnicista se estabelece como a pedagogia oficial, retirando a capacidade de reflexão do educador e do educando. O objetivo era formar mão-de-obra para atender ao projeto capitalista implantado no país. Essa pedagogia caracterizava-se por uma educação conservadora, acrítica, aistórica, representando o caráter autoritário e ideológico do Estado, estabelecendo

... o caráter reprodutor da escola enquanto aparelho de Estado, onde os valores e a ideologia dominantes são sistematicamente inculcados através do processo educativo, garantindo a estabilidade da estrutura e das relações sociais e preparando a força de trabalho necessária à manutenção do sistema de produção capitalista. (SANTIAGO, 1990, p. 42)

A partir da década de 1980 há um esgotamento político e ideológico do regime autoritário. Com o enfraquecimento da ditadura militar, instala-se um período de democratização política que desencadeia um amplo debate político — que inclui a questão educacional dentro do contexto da discussão que se estabelece sobre a necessidade de reforma do Estado.

O processo de democratização acontece durante um longo período de crise social e política, como resultado de um movimento interno ao governo militar, que passa a adotar novos rumos com o objetivo da permanência no poder. Pressionado a adotar políticas sociais populares em razão do empobrecimento da população, a prioridade anterior com relação ao desenvolvimento econômico e à segurança nacional, é substituída por políticas voltadas às regiões mais pobres do país, com o objetivo de combater as desigualdades sociais, que passam a ter o reconhecimento oficial de sua existência. A profunda crise econômica instalada durante os anos 80 e o agravamento da miséria social, transferiu a pressão no plano econômico-social para o plano político levando ao completo esgotamento do regime ditatorial.

Nesse período foi marcante o crescimento da oposição ao regime ditatorial dentro do âmbito da sociedade civil. A população, excluída dos processos decisórios, organiza-se de forma a dar solução aos seus problemas, derivando daí sua atuação também como resistência à política oficial pública. Os movimentos populares recebem apoio de organizações sociais com forte representação social — igrejas, partidos políticos de oposição —, crescendo em importância e influenciando mudanças de orientação em políticas públicas, primeiramente na esfera municipal. Elas serviram de canal para institucionalizar a oposição ao regime instalado pela ditadura.

Sindicatos e associações se reorganizam e a sociedade entra em clima de amplo debate político, em função da Assembléia Constituinte, em 1988. Estabelecem-se críticas à excessiva centralização da sociedade brasileira, cujas políticas públicas são definidas e decididas em órgãos centrais da administração, que esvazia o poder de decisão de órgãos intermediários ao submeter suas decisões ao poder central.

O debate que se estabelece em relação à educação critica a centralização das decisões e a vinculação dos investimentos a prioridades econômicas e não-educacionais e a ausência de discussão política em torno dos grandes objetivos e metas educacionais. Instala-se, então, na sociedade, uma pressão exigindo mudanças nesse processo que considerasse a atuação coletiva, a partir da escola, com relação às necessidades e prioridades na educação.

A crítica à política educacional ganha maior expressão e se dissemina com maior facilidade ao unir o movimento sindical dos professores ao debate acadêmico. Ao apresentar produções de qualidade o meio acadêmico consegue aprofundar os temas relacionados à problemática da educação. Contribui significativamente para o avanço do pensamento pedagógico brasileiro a criação, no final dos anos 70, da ANPEd, do CEDES e da ANDE-Associação Nacional de Educação, entidades do campo educacional que desde sua criação manifestaram resistência à política educacional dos governos militares “posicionando-se na defesa do ensino público, da melhoria da qualidade do ensino e da participação de estudantes e seus pais na gestão da escola, visando à democratização da educação” e também a realização, a partir dos anos 1980, por iniciativa dessas entidades, das Conferências Brasileiras de Educação que “foram eficazes em promover o aumento da densidade do campo educacional”. (CUNHA, 1991, p.94)

Acompanhando o fortalecimento dos movimentos populares, os partidos de oposição assumem o poder em nível municipal e estadual e implementam “políticas educacionais que, por vários aspectos, representaram uma efetiva ruptura com as dos governos militares. Em comum, tinham todas elas a ênfase no ensino público e a democratização da educação, no sentido de fazê-la acessível e de boa qualidade para as crianças e os jovens das classes populares”. (CUNHA, 1991, p.108)

Com a eleição de governos estaduais contrários à ditadura no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, em São Paulo e no Paraná, houve um redirecionamento das políticas públicas, com um enfoque especial nas questões educacionais.

Inserido nesse panorama acontece, em Belo Horizonte, em 1983, o Congresso Mineiro de Educação, analisado por Neidson Rodrigues em seu livro *Por uma Nova Escola – o transitório e o permanente na educação*.

Para ele, trata-se da experiência mais completa e sistemática dentre as diversas realizadas em outros estados no âmbito da educação revelando a necessidade imperiosa de reorganizar toda atividade educacional no Brasil, desde a organização e funcionamento da escola, o estabelecimento das formas de participação dos diversos grupos sociais e políticos envolvidos no processo de tomada de decisão, e mudanças nas relações entre poder central, regional e municipal.

Os conceitos: função social da escola, processos decisórios coletivos, educação de qualidade, intencionalidade da escola, autonomia, identificação entre as dimensões técnica e política da escola, formas de organização escolar, entre outros, que foram discutidos no CME, passaram a fazer parte do debate nacional sobre a educação e objeto de discussões acadêmicas e produções escritas.

As discussões acerca desses conceitos passaram também a fazer parte de programas de governo comprometidos com o processo de democratização da sociedade, como foi o caso do Paraná, que será apresentado a seguir.

## 2.4 POLÍTICA EDUCACIONAL PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ: PROPOSTAS PARA A GESTÃO ESCOLAR

No Paraná, com o discurso da democracia participativa — a democracia patrocinada pelo Estado —, é eleito José Richa (1983-1986) que dá início a um período de doze anos de governo do PMDB. A seguir, vem o governo Álvaro Dias (1987-1990) com a plataforma de redefinição da democracia pelo Estado, apresentando uma proposta de Projeto Pedagógico e, finalizando o período de gestão do PMDB, é eleito Roberto Requião com a promessa de uma nova era na educação, através da construção da Escola Cidadã.

Como partido de oposição, o PMDB incorpora ao seu plano de governo os anseios de redemocratização presentes na sociedade, transferindo tal discurso à educação enquanto política pública. O paradigma da democracia participativa se consolida nos discursos do PMDB, o que obriga os governos eleitos a defender e a propor programas, projetos e políticas voltados às camadas populares, no caso da educação, a garantia do acesso e permanência das classes populares na escola, enfatizando a qualidade e o enfrentamento aos altos índices de reprovação e evasão. As políticas sociais, entre elas as educacionais, implantadas nesse período são uma “forma de resposta aos movimentos organizados da sociedade na passagem dos anos 70 para os anos 80. (...) esses governos incorporaram intelectuais que lideravam movimentos reivindicatórios, seja nas oposições sindicais, seja nas universidades, seja nas ‘Organizações Não-Governamentais’, que se contrapuseram ao regime militar.” (NOGUEIRA, 2001, p 31)

A partir de 1995, com a eleição de Jaime Lerner para o governo do Paraná, é implementado o Projeto de Qualidade no Ensino Público — PQE —, que traz inclusa

a sugestão de mudança na relação do Estado com as políticas sociais, particularmente com o setor educacional, em direção ao estado mínimo, ou seja, um Estado ausente do setor produtivo e coordenador das políticas sociais, incentivando a participação efetiva do setor privado e da sociedade civil.

Embora efetivado no governo Lerner, esse projeto surge durante a gestão Requião, quando da negociação do Estado do Paraná com o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento em relação a empréstimos para o setor educacional, considerado por esse órgão financiador como instrumento de desenvolvimento social e de avanço tecnológico. A consequência é o atrelamento, por meio de financiamentos e empréstimos, da política econômica nacional e paranaense, aos interesses do capitalismo internacional, ampliando o processo de acumulação capitalista.

#### 2.4.1 GESTÃO JOSÉ RICHA (1983-1986)

Em 1983 é editado o documento *Políticas SEED – PR: Fundamentos e explicitação* que apresenta o planejamento político para a área da educação durante o governo Richa. Esse documento propõe a assunção do caráter político da educação tendo como objetivo principal garantir o acesso e permanência do aluno na escola priorizando as camadas populares, com ênfase na classe trabalhadora. A educação é entendida como mecanismo de mudança da sociedade.

A Secretária Estadual de Educação Gilda P.R. Loures, expôs as metas do documento ressaltando ser o setor educacional merecedor da maior atenção do Estado, definindo três grandes metas a serem atingidas:



1º. Redirecionar a política educacional até então praticada, insatisfatoriamente em termos quantitativos e qualitativos. (...) 2º. ... redimensionar os recursos humanos que atuam no setor educacional, oferecendo-lhes melhores condições de trabalho. (...) 3º ... destacaremos no setor educacional uma proposta que deverá, sem dúvida, ter a maior e mais profunda característica deste Governo: a participação popular. A escola aberta e democrática deverá empenhar-se na oferta do conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade e de forma participativa, conquistar soluções novas e duradouras para os problemas do povo. (PR/SEED, 1983, p 01)

Em seguida são apresentadas as Políticas Setoriais que seguem os princípios sobre democratização da sociedade, transferidos para as propostas de gestão da escola. Trata-se de um encaminhamento institucional para viabilizar o processo de democratização da escola pública.

1. O resgate do compromisso político na ação pedagógica; 2. Melhoria da qualidade de ensino, com prioridade para a rede pública; 3. Incentivo às experiências não formais de educação; 4. Democratização do poder pela participação das comunidades organizadas nas decisões relacionadas com a educação; 5. Valorização do docente como profissional necessário à sociedade; 6. Implantação gradativa da educação especial na rede pública estadual. (PR/SEED, 1983, p 02)

O documento *Políticas SEED – PR: Fundamentos e explicitação*, tem um forte apelo popular ao enfatizar a democratização da escola como possibilidade de superar o modelo autoritário vigente, dentro da conjuntura de reconquista democrática. O caráter democratizante aparece na abertura da escola à comunidade, com relação ao processo de tomada de decisões de forma coletiva tendo por horizonte o atendimento das necessidades das camadas populares, que compõem a maioria da população. O documento propõe a reversão do processo de exclusão social ao qual a escola contribui, quando se afasta da sociedade, seja por

práticas administrativas e pedagógicas fragmentadas ou pela adoção de atitudes autoritárias de gestão.

O compromisso histórico da escola surge num momento de democratização da sociedade, da qual a escola faz parte, e na qual ela tem importante papel a cumprir como agente de transformação social.

As Políticas Setoriais apresentadas no documento representam uma alteração do paradigma que orienta a ação da escola. A visão tecnicista cede espaço ao compromisso político da escola na transformação social pela democratização de suas relações internas, com outras instituições e com a sociedade geral. Esse compromisso político passa pelas decisões quanto ao currículo. Trata-se da recuperação de uma concepção política da educação, através do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica. Assim, a escola “recebe por via dessa teoria uma função histórica que nunca lhe fora atribuída antes: a de mediadora no processo de construção de uma sociedade capitalista para uma sociedade socialista”. (NOGUEIRA, 1993, p. 64)

A educação é entendida como mecanismo de mudança da sociedade. “A importância da qualidade do ensino estava no fato de que a educação, quando conseguida por todos, alteraria a estruturação da sociedade, tornando-se um mecanismo de mudança.” (CUNHA, 1991, p 234) Essas políticas apresentam as propostas de democratização da gestão escolar enfatizando a participação comunitária através de entidades representativas, entre elas, sindicatos e associações de classe, APMs e outros e de descentralização da estrutura da SEED.

Através do documento *Políticas SEED – PR: Fundamentos e explicitação*, a SEED faz a defesa da participação e do trabalho coletivo como possibilidade de instaurar a interação com outras esferas da sociedade e de efetivar a práxis política

na escola. Segundo ele “a capacidade de organizar e trabalhar coletivamente seria a grande meta de qualquer escola, que, ao ser objetivada, ao longo do tempo, da história, provocaria as transformações necessárias para o estabelecimento de dignidade de todos os homens”. (PR/SEED, 1983, p 10)

Propõe também a recuperação da concepção política da educação pela constatação do papel da escola no processo de transformação social. Sob a orientação dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e com o apoio institucional a escola tem a possibilidade de redescobrir sua função social e política.

A SEED, ao colocar como objetivos a serem atingidos, a democratização de poder, a participação das decisões por todos os elementos que se relacionam com o ensino (pais, alunos, elementos da comunidade, associações, sindicatos), está a insistir que os professores se proponham a aprender junto com outras pessoas — e a ensinar através de atos objetivados na prática do dia-a-dia — o verdadeiro significado de governo (ou direção) participativo dos processos educacionais e/ou culturais. (PR/SEED, 1983, p 18)

A questão da autonomia é considerada a partir da reeducação da escola dentro do processo democrático, fazendo frente ao tecnicismo implantado na rede de ensino durante a ditadura militar, caracterizado pela burocratização da escola e pela fragmentação do trabalho escolar. Assim,

A descentralização da SEED e a negação da postura tecnoburocrática deve, pois, ser entendida sob três aspectos: 1) o aspecto histórico da mudança na linha política do Governo do Paraná e o conseqüente espaço aberto à “democracia participativa”; 2) A intenção e as práticas (atuais) da SEED, quanto à ampliação das possibilidades de participação de professores, alunos, pais e comunidade; 3) as mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos dos professores que, abandonando o pessimismo e o descomprometimento, assumem a descentralização e a desburocratização como um objetivo a ser atingido pela prática de todos e de cada um. (PR/SEED, 1983, p 22)

A SEED, no entanto, assume a condição de, como mantenedora, estabelecer diretrizes gerais quanto às atividades escolares. “A SEED não abre mão de

sugestões ou de diretrizes para a pesquisa porque cabe a ela, em última instância, direcionar os trabalhos para que possam ser somados na solução de problemas comuns à educação e à sociedade. A diretividade do processo não significa ausência de democracia” (PR/SEED, 1983, p 20).

A organização do trabalho na escola é pensada a partir do entendimento de que ela faz parte de um conjunto maior e que ela interage com outras esferas da sociedade.

Ao sair a escola de seus problemas exclusivamente acadêmicos, ela estará, também, sob determinado prisma, operacionalizando um novo método de trabalho que, assim como alarga a compreensão da realidade de alguns, elimina outros que optam pela manutenção da ordem já estabelecida. ... Se a educação traz a perspectiva clara de reconstrução social, todas as práticas escolares deverão acompanhar essa perspectiva. (...) A capacidade de organizar e trabalhar coletivamente seria a grande meta de qualquer escola, que, ao ser objetivada, ao longo do tempo, da história, provocaria as transformações necessárias para o estabelecimento de dignidade de todos os homens. (PR/SEED, 1983, p 10)

Assim, ao definir o planejamento a escola deve, segundo orientações da SEED, ultrapassar os limites da mera transmissão de saberes, ampliando sua atuação e a possibilidade de integrar-se à comunidade. Há a consideração da escola como agente social de transformação, e essa função só se realizará por meio da união com a sociedade maior através da efetivação de um trabalho coletivo, integrado, cooperativista.

Quanto ao currículo, o documento *Políticas SEED – PR: Fundamentos e explicitação* considera que ele deve responder às necessidades educacionais das camadas populares que compõem a escola pública, tendo por objetivo superar seus limites e promover a transformação da sociedade. Essa opção fica clara quando afirma que

Humanizar a sociedade implica, também, em socializar o saber, implica em elevar o nível cultural da maioria da população para que ela não seja alijada dos processos decisórios, dos processos administrativos, dos processos políticos, dos processos científicos ou tecnológicos, em nome de sua “ignorância” ou “incompetência”. ... A qualidade do ensino se vincula à possibilidade da não reprodução da sociedade injusta tal como se apresenta: de um lado, os que sabem e detêm poder, do outro, os que não sabem e obedecem ao poder. (PR/SEED, 1983, p 05)

A consideração institucional é a de que a escola tem uma função política e social orientada para atender as necessidades da maioria da população com relação a construção de uma nova sociedade. Torna-se clara a adesão aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, em contraponto ao tecnicismo vigente durante o período da ditadura militar, como crítica à escola reprodutora das desigualdades sociais.

Há no documento analisado uma forte crítica quanto à proposta do ensino de 2º grau implementada após 1964, que tinha por base a eficiência e a produtividade. Diz o documento “Na verdade, as reformas educacionais que foram coordenadas pelos americanos e ‘assumidas’ pelos brasileiros deixavam claro que a educação na época era (ou é) um instrumento a serviço do modo de produção capitalista, escolhido ou imposto à sociedade” (PR/SEED, 1983, p 12). A crítica tem por alvo o modelo tecnicista de educação que burocratiza e fragmenta o trabalho escolar, além do caráter autoritário e ideológico do Estado.

A proposta apresentada pelo documento diz que a escola possibilita o acesso à emancipação humana e à transformação social pela transmissão de saberes historicamente sistematizados pela humanidade.

Considerando-se, por premissa, que a ciência deve retornar ou voltar-se para a melhoria da qualidade de vida dos homens, a SEED privilegia a busca de conhecimentos sistematizados, que possam vir a beneficiar esse homem, como resposta às preocupações da sociedade atual, que se debate em contradições econômico-político-educacionais. (PR/SEED, 1983, p19)

Com relação à questão curricular Cunha (1991) assinala que, em relação ao 1º grau, são desenvolvidas, pelo governo Richa, atividades para a melhoria do conteúdo do currículo com a produção de materiais didáticos aproximando o currículo da escola da realidade social e política dos alunos. O autor ressalta, no entanto, uma contradição de opções dentro da SEED, assinalando de um lado a influência do populismo católico, com a exortação de uma opção educacional centrada na pessoa e não nos conteúdos programáticos e, ao mesmo tempo, uma orientação que valorizava mais os conteúdos do ensino, além da recomendação de uma bibliografia “que não endossava nem sugeria aqueles apelos espiritualistas” (CUNHA, 1991,p 242).

Na produção teórica educacional que tem por objeto o estudo das políticas educacionais implementadas nas décadas de 80 e 90, pode-se destacar quatro autores que analisam o governo Richa contextualizando-o histórica e socialmente: Cunha (1991), Martins (1997), Santos (2001) e Lopes (2002).

O programa de governo elaborado para a campanha eleitoral de 1982 tinha, segundo Cunha (1991), amplas propostas voltadas à educação, numa visão libertária, através da participação da comunidade escolar nos seus destinos. Esse programa ressalta a importância da eleição direta de diretores das escolas públicas e a necessidade de uma reforma administrativa, além do aperfeiçoamento na qualificação dos professores, estabelecimento de prioridades para os graus de ensino, incentivo ao ensino pré-escolar e reexame da atuação do Estado no ensino superior (p 233). Segundo esse estudo o combate à evasão escolar ocorre através do programa ‘nenhuma criança sem escola’, de 1984, e pela abolição da cobrança de taxas pelas Associações de Pais e Mestres. O governo Richa consegue efetivar o objetivo principal da política educacional de garantia do acesso ao ensino público.

Em 1986, implanta o projeto 'É tempo de criança e toda a hora é hora de escola', realizado no contra-turno, visando aumentar a permanência dos alunos na escola.

Cunha analisa como se deu a modificação dos regimentos escolares e o processo de eleições de diretores referenciando-os como "duas importantes questões (que) se articulam no quadro político-ideológico da política educacional do período estudado". (1991,p 244)

Com relação ao regimento escolar, indica que em janeiro de 1985, através da Resolução 325, ocorre a modificação de vários pontos do documento, suprimindo seus elementos mais autoritários. Apesar do caráter liberalizador, essa ação recebeu críticas das entidades de professores e de diretores, que questionavam por uma participação ativa nesse processo. Em função disso, a SEED inicia, no segundo semestre de 1986, um processo para elaboração de novos regimentos que deveria se realizar dentro do âmbito da escola por professores, funcionários, pais e alunos. Não houve orientações da SEED quanto à elaboração do documento, que forneceu apenas um roteiro. Essa ação não foi finalizada em função de "uma situação conflituosa de fim de mandato do governador e de mais uma greve de professores, por razões salariais." (CUNHA, 1991, p 245).

Juntamente com o processo de redemocratização da sociedade brasileira configurado pelas eleições diretas para governador em 1982, houve intensificação da luta pela eleição direta para diretores das escolas públicas, reivindicação de professores e de suas entidades, estando presente nas propostas de campanha do governo eleito.

Através do Decreto 455, de 13 de abril de 1983, o governo do Estado, sem consulta às entidades representantes dos professores, define as normas para a eleição de diretores das escolas públicas consistindo em elaboração de lista tríplice,

pelo voto, e posterior escolha, pela SEED, de um dos nomes para nomeação como direção. Apesar do sucesso das primeiras eleições com grande participação de pais, o processo eleitoral foi fortemente criticado por professores e pela Associação dos Professores do Paraná – APP - “por não permitir a escolha direta, devido a intermediação da secretaria, na qual se temia a reedição das antigas práticas clientelísticas ... (e por remeter) às eleições indiretas para presidente da República, repudiada instituição do regime militar”. (CUNHA, 1991, p 247) Essa situação foi alterada com a edição da lei 7691, de 21 de novembro de 1984, que extinguiu a lista tríplice, garantindo a eleição direta para diretores de escolas.

Com o intuito de definir como “em função de intervenientes sócio-políticos se constituíram as possibilidades de vivência democrática” Martins (1997, p 82) analisa o cenário educacional do estado do Paraná assinalando que as ações governamentais no Paraná promoveram reformas administrativas que privilegiaram os aspectos quantitativos, como número de secretarias e controle da folha de pagamento, aos qualitativos ligados à eficiência na produção de serviços, sustentabilidade no longo prazo e responsabilidade com a população. Essas ações são consequência da crise dos anos 80 que refletiu-se nos estilos de governo. “Num reflexo contraditório, o centralismo e o verticalismo no interior do Estado caracterizaram a sua reação face ao movimento democratizante da sociedade”. (MARTINS, 1997, p 83)

A partir dessa análise e avaliando o contexto geral das políticas educacionais empreendidas no período 1983-86, Martins indica que houve um avanço no discurso da SEED, mas que a “falta de uma política clara de democratização que se explicitasse em ações concretas (...) esvaziou o conteúdo do programa de governo”. (1997, p 104) Afirma a autora que a relação entre o governo federal — sob poder



dos militares — e os governos de oposição, gerou impasses políticos e o agravamento da crise econômica e social a partir de 1983, dificultou a ação desses governos, que tiveram de exercer seu poder político e administrativo dentro de um contexto autoritário com centralização de impostos no governo federal e limitado por suas definições quanto à política econômica.

Na tentativa de governar, segundo os estritos parâmetros impostos pelo sistema autoritário, os governos oposicionistas tornaram-se mais conservadores e se viram impedidos de oferecer alternativas políticas, sociais e econômicas concretas. As propostas de participação nas decisões do governo foram colocadas em segundo plano. A população, entretanto (os professores aí se incluem), não esqueceram os slogans da campanha de 1982 e pressionaram os governos a tomarem iniciativas diretas e francas. (MARTINS, 1997,p 105)

Martins elenca como conquistas significativas do governo Richa a ampliação da rede física, melhoria sensível dos salários, eleição direta de diretores, além da retomada da discussão política da educação, democratização e descentralização de sua gestão. Assinala, contudo, que os avanços foram pouco substanciais, pois a politização do discurso pedagógico não garantiu a real democratização da escola e que, o acesso das camadas populares à educação pública não garantiu sua permanência em função da superlotação das escolas. No plano pedagógico, a ação da SEED foi negativa com o desmonte das equipes de currículo e a inexistência de projetos curriculares na proposta política de governo.

Santos (2001), faz um estudo sobre as orientações dadas às políticas públicas educacionais no estado do Paraná em face das limitações condicionadas pela precarização do financiamento público afirmando que a ênfase na democratização da educação estabeleceu-se através da instituição da eleição de diretores de escolas, além da sistematização de uma diretriz pedagógica para o ensino como compromisso político da educação.

## Nesse contexto

(...) a priorização das medidas governamentais no campo educativo repôs, nos limites da compreensão da participação comunitária definida pelo partido, no epicentro de suas ações os agentes educacionais e os usuários da escola, no que diz respeito à gestão escolar. ... o contexto social e político do período que demarcou as lutas pela redemocratização do país, ainda nos estertores da ditadura, foi decisivo na direção dada às ações governamentais nesta primeira gestão peemedebista no Paraná. (SANTOS, 2001, p 113)

Lopes (2002) analisa a concepção de gestão da escola pública no período 1983-86, destacando um processo de culpabilização da burocracia da escola, por parte da SEED, com relação às dificuldades para sua democratização. A SEED define que o processo de democratização da escola pública passa pela necessidade de superação dos problemas instalados na escola pela tecnoburocracia, decorrentes da atuação de especialistas na sua gestão. De acordo com a SEED a ação desses profissionais descolou-se dos interesses da educação e da sociedade levando a escola a adotar um modelo gerencial e de organização do trabalho com base naquele adotado nas indústrias, dividindo a escola entre executores e controladores. Define a solução para esse problema da seguinte forma:

Excluindo a presença de especialistas nas funções diretivas da escola terminaria com a “divisão do trabalho”, democratizando as relações através da aproximação da ação diretiva ao processo de ensino-aprendizagem. Com isso, entende-se que o governo estaria também propondo condições para superar o mal que acompanha os especialistas: o *pessimismo* e o *descomprometimento*. Para a SEED/PR, o *pessimismo* ou *hábito de responsabilizar os outros* “incorpora-se no comportamento denominado ‘descompromissado’ ou ‘descomprometido’ com qualquer fenômeno, problemas, injustiças ou objetivo”. Comportamento esse que geraria todo o fracasso da escola, decorrentes da ação do seu administrador direto. (LOPES, 2002, p 60)

Com relação a esse encaminhamento da SEED, Lopes argumenta que a aposta no compromisso ou comprometimento do professor em detrimento da

competência técnica não democratiza a gestão da escola; afirma que o processo de desvalorização do trabalho do especialista descaracteriza a competência técnica na gestão da educação, e centraliza as decisões sobre o setor educacional desestruturando e descaracterizando a possibilidade de instalação de uma gestão democrática na escola. A indicação do diretor de escola pela comunidade, legitima seu mandato, mas não efetiva a democratização da gestão escolar, pois nesse contexto sua função tem o caráter de cumprir e fazer cumprir determinações provenientes de alçadas superiores. (LOPES, 2002, p 60-61)

Em linhas gerais pode-se dizer que a gestão José Richa representou a conquista do espaço público, a possibilidade de democratização do sistema escolar, a participação como possibilidade da comunidade inserir-se na escola, que se dá através da eleição de diretores.

Esse processo abre espaço para a discussão sobre a democracia participativa na escola e formas de sua implementação. Inicia-se o processo de apropriação de conceitos presentes na literatura educacional sobre gestão democrática pela constituição, na SEED, de equipes pedagógicas associadas à pedagogia histórico-crítica. Começam a se delinear, nos documentos sobre política educacional, os componentes do Projeto Político Pedagógico.

#### 2.4.2 GESTÃO ÁLVARO DIAS (1987-1990)

O segundo governo do PMDB — gestão Álvaro Dias (1987-1990), representou a continuidade do projeto partidário do PMDB e o reordenamento do projeto pedagógico anterior. Houve um recuo no discurso democratizante, ênfase na

reforma administrativa com caráter de racionalidade empresarial, descaso pela política salarial do magistério paranaense e secundarização da manutenção das escolas.

O primeiro documento dessa gestão a ser analisado é *Reorganização da escola pública de 1º grau: proposta preliminar de trabalho (1987)*. Esse texto apresenta as bases do projeto pedagógico implementado durante o governo Álvaro Dias. Na introdução do documento há um chamamento em relação aos professores para assumir o trabalho coletivo e a responsabilização pela tarefa educativa como forma de estabelecer qualidade no ensino público. O objetivo é a conscientização sobre a função social e política da escola pública.

Há a necessidade de nós, professores, enquanto categoria, conjugarmos esforços para redefinir a qualidade do ensino público do Paraná, dando início à democratização efetiva da escola de 1º grau, que só se concretizará inteiramente com o real aproveitamento dos alunos nos oito anos de escolaridade". (PR/SEED, 1987, p 03)

Essa gestão considera ser possível, através da efetivação do trabalho coletivo, atingir os objetivos da educação voltada à escola pública. Nessa perspectiva, a SEED propõe a implantação do CBA – Ciclo Básico de Alfabetização – com o objetivo de combater a evasão nas séries iniciais e adequar-se às características individuais das crianças na fase da alfabetização. Trata-se de uma proposta de alteração curricular tendo por objetivo garantir a permanência na escola através do correto atendimento das necessidades dos alunos da escola pública e que evidencia a intencionalidade da ação educativa e a valorização do trabalho coletivo.

Com o documento *Reorganização da escola pública de 1º grau: proposta preliminar de trabalho (1987)* a SEED estabelece a crítica ao tecnicismo e à forma

de ensino fragmentada dele resultante. Tendo como referência a pedagogia histórico-crítica, referência teórica adotada também no governo anterior, define que a reorganização do currículo deve passar pelo reconhecimento de quem é o aluno da escola pública. A escola deve organizar-se de forma a possibilitar o acesso ao conhecimento à grande camada da população que não tem outra forma de obtê-lo; deve considerar o aluno como ponto de partida, estabelecer conteúdos relevantes à transformação da sociedade, organizados de forma coerente, possibilitando a união entre teoria e prática.

A escola pública tem que organizar uma proposta curricular que ofereça um ensino de boa qualidade à clientela que está dentro dela. Organizar um currículo para o aluno concreto, real, à maioria pobre. Isso não pode significar rebaixar a qualidade de ensino, mas procurar uma nova qualidade que possibilite ao aluno chegar ao saber elaborado, ao saber sistematizado pelas ciências, que é patrimônio de toda a população. O ponto de partida deve ser o aluno freqüentando a escola. O ponto de chegada é o saber universal, mas não se chega lá se não soubermos mudar o ponto de partida. (PR/SEED, 1987, p 12-13)

Há também nesse documento o reconhecimento, de forma institucional, da função social e política da escola com relação à formação de cidadãos que tenham a possibilidade de interferir na sociedade com o objetivo de torná-la mais justa. Dessa forma, “a escola deve desenvolver conteúdos relevantes necessários, para que o cidadão, em sua passagem pela escola, se aproprie do conhecimento universal para melhorar a sua prática social e utilizar esses conhecimentos para as conquistas sociais em direção a uma sociedade mais justa e humana”. (PR/SEED, 1987,p 14)

Está presente nesse documento a crítica à forma de avaliação instaurada nas escolas, que segue o critério seletivo, característico de uma concepção tecnicista de educação. Essa forma de avaliação faz parte de uma concepção de educação que tem por objetivo uma formação rápida, atendendo às necessidades mínimas de

conhecimento, para formação de mão-de-obra barata e que se insira rapidamente no mercado.

Os critérios de aprovação continuam provindo de expectativas ideais, ligadas a uma concepção muito arraigada na escola brasileira, de que o aluno deve dominar a leitura e a escrita ao final da 1ª série. Isso sem levar em consideração as características sociais, culturais e o desenvolvimento individual como variantes na determinação do tempo para essa aprendizagem. (PR/SEED, 1987, p 02)

Nesse sentido a SEED insere uma proposta de alteração do sistema de avaliação com a instituição da avaliação pedagógica, contrária à avaliação seletiva. Avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem, pensada de forma a evitar a reprovação que exclui os estudantes da escola. O processo de avaliação da aprendizagem deve nortear a prática pedagógica a partir de uma concepção democrática de educação, desenvolvendo mecanismos de participação escolar. A partir desses pressupostos, a SEED pretende “Provocar a discussão e a construção conjunta, pelos educadores de 1º, 2º e 3º graus, de sistema de avaliação mais justo e democrático, que parta do princípio fundamental de que cursar o 1º grau é um direito adquirido pelo cidadão” (PR/SEED, 1987, p. 09).

O documento *Projeto Pedagógico 1987 – 1990*, é editado pela SEED como documento central da política educacional paranaense, responsável por dar o “norte” à prática pedagógica dos professores da rede estadual de ensino na gestão 1987-1990. Ele representa a continuidade do projeto político partidário do PMDB e o reordenamento do projeto apresentado na gestão Richa, ao aliar democratização da escola à competência técnica, através da valorização da racionalidade administrativa. Ao mesmo tempo é responsável pela continuidade da democratização do saber através da garantia do acesso e permanência dos alunos na escola, confirmando, com essa política, a idéia de que a escola contribui no processo de democratização da sociedade dentro e fora dela.

O Secretário de Educação à época, Belmiro Valverde Jobim Castor, na apresentação do documento, aborda a gestão democrática reforçando a questão da autonomia e participação como fundamentais na escola. Define assim os objetivos do Projeto Pedagógico:

No que toca às escolas propriamente ditas, o projeto educacional paranaense persegue dois objetivos claros e definidos:

- dar às escolas a maior autonomia possível em relação à gestão de seu cotidiano, concentrando recursos na própria escola para que a administração do dia-a-dia seja desburocratizada e simplificada;
- aproximar a escola de sua comunidade para garantir-lhe uma verdadeira inserção no tecido social e assegurar que a escola responda de maneira efetiva àquilo que a comunidade espera. (PR/SEED, 1987, p vi)

A autonomia é amplamente discutida, constando em várias partes do texto do documento *Projeto Pedagógico 1987 – 1990* como parte de uma proposta de gestão democrática. É reforçada a necessidade da inserção da comunidade nessa proposta de gestão, com participação coletiva na gestão da escola. A comunidade é chamada a participar da gestão da escola através da APMF, Conselho Escolar e outras organizações. No entanto essa autonomia é relativa e a participação da comunidade se limita a resolver problemas da escola.

A discussão das questões escolares pelos professores, pais e comunidade interessada reflete a democratização da escola, conferindo-lhe maior autonomia, na medida em que o esforço conjunto é capaz de superar situações outrora extremamente dependentes de soluções advindas do poder público. O que se espera, na atual conjuntura, é o apoio da comunidade no sentido de unir esforços, multiplicar e inovar formas de atuação, racionalizar a utilização do recurso público. Retratada na sua capacidade de administrar e superar os seus problemas administrativos e extrapolar para questões maiores, a autonomia crescente da escola avalia o seu próprio desempenho pedagógico. Com isso, avança na busca de uma maior competência ao desvincular-se daquela escola descompromissada com o produto do seu trabalho, alienada das expectativas da sua comunidade, distanciada das suas finalidades mais legítimas (PR/SEED, 1987, p 16).

O que se percebe é o repasse à APMF de responsabilidades de alçada da autoridade pública: “Ainda com a intenção de descentralizar o atendimento dos serviços de limpeza, conservação e guarda dos prédios escolares, procura-se ampliar o grau de responsabilidade de todos em relação à escola aumentando seu compromisso para com ela” (PR/SEED, 1987, p. 14).

A APMF é a gestora da maior parte dos recursos da escola e tem flexibilidade financeira para captar contribuições junto à comunidade escolar e à sociedade mais ampla. Nesse sentido a APMF atua mais como gestora financeira da escola, acrescentando recursos àqueles obtidos junto à esfera pública para o efetivo funcionamento da escola.

A questão da participação é tratada, no projeto pedagógico da gestão Álvaro Dias, a partir da idéia de racionalidade administrativa e se efetiva com a responsabilização da comunidade em relação à escola e suas necessidades, como forma de aumentar a participação e melhorar as condições de funcionamento da escola. Há uma co-responsabilização da APMF e outras formas de organização comunitária como forma de implantar a gestão democrática na escola. Através da participação da comunidade pretende-se superar os aspectos burocráticos da administração escolar, tornar claro o compromisso político da escola e definir sua função social quanto ao estabelecimento de uma sociedade democrática. Transforma-se, então, em instrumento de gestão democrática. Assim define a SEED a questão da participação

... a política operacional básica é o incentivo à participação comunitária, cabendo à Secretaria de Estado da Educação, através de seus órgãos de atuação central ou regionalizada, orientar, apoiar e viabilizar a participação crescente da comunidade nas ações voltadas ao aprimoramento do processo educacional no âmbito das escolas. Trazendo em seu bojo a preocupação de entrosar a escola com a sua comunidade, esta proposta propicia aos interessados oportunidade de contribuir para a melhoria das condições de seu



funcionamento. As formas de participação são inúmeras e se traduzem no exame em conjunto dos problemas da escola, na busca de soluções, no estabelecimento de planos de ação, nas decisões tomadas democraticamente, no esforço solidário para que se alcancem as metas prefixadas, esperando-se que o retorno desse processo seja o zelo, o apego, o respeito dessa comunidade pela sua escola. ... A proposta de participação comunitária assumida na atual gestão prevê a orientação e o incentivo às Associações de Pais e Mestres, aos Colegiados Escolares e a todas as formas associativas que facultem uma gestão conjunta e democrática da escola. (...) pretende-se, no contexto atual, oferecer às associações que congregam pais e professores a oportunidade de tomar parte em projetos voltados ao aprimoramento das funções da escola. Espera-se, com essa estratégia operacional, conferir à participação comunitária condições de pleno fortalecimento e suporte mais duradouro. A comunidade entrosada com a vida da escola, co-responsável pelo funcionamento, estará sendo solicitada a avaliar, discutir e assumir tarefas atuando de forma concreta. (PR/SEED, 1987, p 16)

O documento afirma, com relação ao planejamento, que “é fundamental assumir uma posição clara e definida quanto ao planejamento curricular, sua execução e avaliação, dando novos rumos à prática educacional através de formas inovadoras de conduzir o processo, pela unicidade entre teoria e prática” (PR/SEED, p. 6) A união entre teoria e prática é apresentada como forma de enfrentar os problemas inerentes à escola, como evasão e repetência.

O documento ressalta também a função social do professor e do compromisso político da ação educativa que se efetiva através do trabalho coletivo na escola.

À medida que o educador compreende a importância social do seu trabalho e a dimensão transformadora de sua ação, cresce o seu compromisso político. Há de se ressaltar ainda o trabalho solidário e cooperativo de todos os educadores no interior da escola, pois só o diálogo, continuamente estimulado e vivificado, contribui para o crescimento coletivo, em busca de objetivos comunitários. ... Um diálogo pressupõe pessoas. Se alguém diz algo é pra alguém. O educador, ao possibilitar que isso aconteça, não viabiliza simplesmente um plano oco de palavras que vão e vêm, mas se abre a um universo de relações que acabam por constituir compromissos entre ele (educador) e o outro (educando), transformando-os em verdadeiros interlocutores, ou seja, em pessoas (educador-educando) e educando-educador). Um e outro trazem experiências e visões de

mundo diferentes, numa troca educacional enquanto algo que se produz em conjunto com seus alunos. (PR/SEED, 1987, p 06)

O planejamento, dentro desse contexto, tem o aluno como ponto de partida e considera suas experiências como componentes do aprendizado. Trata-se de um processo de ensino-aprendizado pensado e realizado em conjunto entre educador e educando.

O currículo é apresentado a partir do mesmo pressuposto que considera o aluno como ponto de partida. No *Projeto Pedagógico 1987 – 1990* o currículo tem o objetivo de atender as necessidades sociais, culturais, técnicas, científicas da população abrangida pela escola pública. O currículo deve ser adequado ao aluno da escola pública e ser considerado como processo, construído a partir da relação dialógica entre aluno e professor. Além disso aparece como instrumento de acesso ao conhecimento elaborado, fazendo o papel de mediador entre o saber e o fazer.

O currículo deve ser entendido dentro de um quadro mais geral de referência teórica, histórica e política. Sendo assim, a concepção de homem, de sociedade e de escola, exige um currículo embasado numa política educacional que garanta a socialização do conhecimento como um dos requisitos para se conquistar maior justiça social e econômica. ... Numa sociedade democrática, a **escola** é um instrumento valioso, na medida em que possibilita o acesso ao conhecimento elaborado, proporcionando uma mediação entre o “saber” e o “fazer”. Essa mediação é realizada pelo conjunto de atividades que têm a finalidade de criar as condições necessárias para a construção desse conhecimento. (PR/SEED, 1987, p 4- 5)

Compondo com o planejamento e o currículo os pilares da organização do trabalho pedagógico, a avaliação é considerada, institucionalmente, como etapa no processo do conhecimento, possibilitando o aprimoramento contínuo. Utiliza-se do erro para dar prosseguimento ao processo do aprendizado ao invés de considerá-lo como critério de classificação do aprendizado. Novamente está presente aqui a

crítica à concepção produtivista de educação representada pelo tecnicismo, seu sistema classificatório, seletivo de avaliação que é considerada como fim do processo e não como possibilidade de intervenção no aprendizado. A concepção privilegiada no documento analisado é a de uma educação como instrumento de transformação, de formação para a cidadania. Assim, “sendo um instrumento dialético do processo ensino-aprendizagem, a avaliação pode indicar tanto o reconhecimento do caminho já trilhado quanto os novos rumos a serem perseguidos”. (PR/SEED, 1987,p 5)

Em 1990 a SEED edita o *Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná*, documento que torna clara a opção política por uma determinada referência teórica.

O documento adota completamente os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, considerando o conhecimento universal como fundamento da educação escolar e formalizador do conceito de currículo como definidor da escola.

Através do Currículo Básico a SEED estabelece que o conhecimento científico deve ser reelaborado pela reflexão interna da escola; esse processo, de responsabilidade da equipe pedagógica, definirá os encaminhamentos da escola na relação ensino-aprendizagem. O planejamento da escola é, então, uma atividade coletiva na qual atuam professores e alunos.

A transmissão-assimilação do saber sistematizado é que deve nortear a definição dos métodos e processos de ensino-aprendizagem. A organização do saber escolar, com vistas à transmissão-assimilação do conhecimento científico, pressupõe a intervenção da pedagogia, como ciência. Cabe a ela o domínio das formas de organização desses conteúdos de modo a torná-los assimiláveis. ... para a pedagogia histórico-crítica, é fundamental considerar que os agentes sociais presentes na relação de ensino-aprendizagem são sujeitos inseridos e determinados socialmente. Ou seja, professor e alunos estão inseridos numa mesma prática social global, embora, ocupem, relativamente ao processo pedagógico, funções diferenciadas. (PR/SEED, 1990, p 15)

O *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*, considera que a escola é responsável pela transmissão do conhecimento científico de forma que atenda as necessidades dos alunos que freqüentam a escola pública. Busca coerência com os fundamentos da Pedagogia, entendida como processo através do qual o homem se humaniza. Através desse documento, a SEED ressalta a responsabilidade da escola em elaborar um currículo que organize o trabalho pedagógico escolar tendo por base a possibilidade de transformação social.

... cabe à escola dosar e seqüenciar o saber sistematizado, o conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão-assimilação. A tarefa que se impõe é organizar o saber escolar, ou seja, tomar como elemento norteador das atividades da escola a socialização do conhecimento sistematizado. O currículo deve ser entendido, a partir dessa leitura, como o "conjunto das atividades nucleares da escola ... a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado passa a ser o foco da construção do saber escolar, portanto, o conhecimento científico deve ser tomado como o elemento básico de referência para a organização do ensino. (PR/SEED, 1990, p 15)

A avaliação, nesse documento, é considerada como parte do processo de ensino-aprendizagem, possibilidade de orientação da prática pedagógica, instrumento para avaliação da própria prática pedagógica e definidora de rumos do processo de ensino. Ela corresponde a uma concepção de educação democrática, participativa, — a avaliação é uma atividade coletiva pois abrange todo processo educacional.

A avaliação contínua da aprendizagem dos alunos e da organização do saber escolar são dimensões indissociáveis no processo de avaliação na escola. Assim, avaliar o grau de domínio das noções ensinadas, em cada área do conhecimento, por parte dos alunos, só tem sentido se servir de parâmetros para a revisão do próprio saber escolar e da condução pedagógica do professor. Frente aos resultados da aprendizagem dos alunos, o professor deve se perguntar se o ensino da forma como o está conduzindo, é conseqüente para a aprendizagem dos alunos. Esta pergunta deve ser o norte das decisões pedagógicas na escola. O grande desafio é

ensinar bem; ordenar e reordenar o ensino e o dia-a-dia da escola e do professor. (PR/SEED, 1990, p 16)

A partir da produção teórica sobre políticas públicas serão apresentadas a seguir algumas análises sobre a gestão Álvaro Dias (1987-1990) estabelecendo um marco histórico e social das ações pensadas e implementadas pela SEED. Foram considerados os estudos de Cavagnari (1998), Lima e Viriato (2000), Santos (2001), LOPES (2002) e Rodrigues (2005).

Cavagnari (1998), afirma que apesar de promoverem ações que permitiram a escuta e o debate dos profissionais do magistério, ao mesmo tempo em que introduziram as teorias da pedagogia histórico-crítica, o que aconteceu nas gestões Richa e Álvaro Dias foi a apropriação de uma concepção pedagógica progressista que mobilizava a grande massa de professores pelo aparelho de estado, descaracterizando-a e impedindo-a de chegar efetivamente às escolas. (p 106)

Ainda assim, Cavagnari, apresenta como ponto positivo da gestão Álvaro Dias a elaboração do Currículo Básico (CB) para a Escola Pública do Paraná, “resultado de um trabalho coletivo de membros das equipes dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), educadores das escolas e da equipe de ensino do Departamento de Ensino do 1º Grau da SEED”. (1998, p 106)

As políticas educacionais do Estado do Paraná, quanto aos aspectos da descentralização e autonomia, são analisadas por Lima e Viriato (2000) num quadro de transferência de responsabilidade pela gestão e manutenção das escolas. Estes autores criticam a concepção de descentralização, participação e autonomia adotadas na gestão Álvaro Dias revelando “uma situação confortável para o Estado, pois responsabilizando a escola ao instituir a participação instrumental e a autonomia tutelada, conduz à aceitação da própria escola em assumir

responsabilidades, sendo que os órgãos centrais continuam por determinar as políticas de controle”. (LIMA e VIRIATO, 2000, p 8)

O processo de transferência da responsabilização da gestão escolar, sem deslocamento do eixo de poder é exemplificado na análise de Santos (2001) quando afirma que “o processo unilateral e autoritário adotado pelo governo do Estado na definição do ‘modelo de municipalização’, e na forma de sua implementação representou um divisor de águas responsável pela ruptura entre o movimento dos profissionais da educação e o governo do Estado”. (SANTOS, 2001, p. 114)

A concepção de gestão presente no governo Álvaro Dias, apresenta limites no discurso da democratização da escola. Nos documentos oficiais há o exortamento da aproximação da comunidade e da sua efetiva participação na gestão escolar, mas a função da direção ainda é considerada como uma esfera mais afeita às questões administrativas, não sendo objeto de consideração nos documentos voltados às questões pedagógicas como o Currículo Básico do Paraná. Segundo a análise de Lopes (2002), as funções de professores e diretores escolares são separadas por definição, cabendo à direção a organização e acompanhamento do trabalho pedagógico e aos professores o cumprimento do contido nos programas ou currículo básico. A organização do sistema educacional é compreendida como uma divisão de trabalho orgânico e natural e que requer uma administração que se preocupe em garantir a integração funcional. (LOPES, 2002, p 61-62)

Rodrigues (2005, p.75), considera que a gestão Álvaro Dias significou um avanço para a educação paranaense ao preparar seus professores e alunos a partir de um conceito de cidadania que visa formar um aluno capaz de se entender como um ser atuante socialmente.

O cidadão que a escola paranaense, desse período, almejava deveria forjar-se com o objetivo de dar sustentação a uma sociedade democrática (re)nascente. A intenção de ensinar ao educando como ser um cidadão, criticamente consciente de seus direitos e deveres, pautava-se em um conceito de cidadania que entendia o homem como um ser socialmente constituído. Parece-nos que o quadro se resumiria com a idéia de que o institucional, representado pelo Estado, estaria incorporando a mentalidade de uma época tipificada pelo resgate dos direitos que somente a democracia poderia consolidar. (RODRIGUES, 2005, p 74)

Finalizando a análise sobre a gestão Álvaro Dias, conclui-se que nesse período dá-se seqüência aos encaminhamentos sobre gestão democrática presentes no governo anterior, consolidando o referencial teórico sobre o Projeto Político Pedagógico. O projeto pedagógico assume posição de destaque na política educacional da SEED, sendo utilizado como título para o documento norteador das ações pedagógicas a serem implementadas nessa gestão. Além disso, o *Currículo Básico*, documento que sintetiza o referencial teórico adotado pela SEED, apresenta-se como o Projeto Político Pedagógico que tem por função orientar a política educacional do Estado.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, expressa o grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses. As preocupações com a democratização da educação, tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto à produção de um ensino de boa qualidade, explicitam-se nesta sistematização. (PR/SEED, 1990, p. 2)

Apesar de o Projeto Político Pedagógico se fazer presente nos documentos que definem a política educacional da gestão Álvaro Dias como balizador da prática pedagógica nas escolas públicas, não há, referências ou orientações quanto à sua construção. O referencial teórico se consolida, mas não há proposta de sistematização em forma de documento específico.

### 2.4.3 GESTÃO ROBERTO REQUIÃO (1991-1994)

A gestão que encerra o período de 12 anos de governo do PMDB tem como governador, Roberto Requião (1991-1994), que assume com a promessa de uma nova era na educação através do *Projeto Escola Cidadã*. Apresenta como principais ações no setor da educação a aceleração do processo de municipalização, a implantação do Regimento Escolar Único, do Conselho Escolar e a institucionalização do Projeto Político Pedagógico da escola pública.

Com o documento *Paraná: Construindo a Escola Cidadã (1992)* essa gestão procura demarcar as ações de governo com relação à educação, privilegiando o Projeto Político Pedagógico como instrumento capaz de superar a descontinuidade das ações de governo, que se alteram a cada mudança de gestão. A partir de pesquisa realizada pela SEED, em 53 escolas do Paraná há a constatação da inexistência de Projeto Político Pedagógico explícito nas escolas. Trata-se, o documento, de uma proposta de superação da descontinuidade administrativa das políticas educacionais brasileiras.

O documento *Paraná: Construindo a Escola Cidadã*, apresenta como princípios da política educacional a ser implantada: gestão democrática, comunicação direta dentro do sistema de ensino, elaboração e execução do projeto pedagógico, avaliação permanente do desempenho escolar.

Torna-se necessária aqui a observação de que, em muitas das citações utilizadas para analisar e exemplificar as políticas educacionais da gestão Requião há destaques em negrito, que foram mantidos conforme o original. Pode-se inferir que esse foi um recurso empregado pela SEED para enfatizar os conceitos e proposições neles apresentados.

O Projeto Político Pedagógico é proposto como Política Educacional Pública:



**O projeto pedagógico das escolas é o projeto da própria Secretaria de Estado da Educação.** De modo geral, a SEED não conhece o mundo das escolas, por isso não é parceira das escolas. Para que a **SEED** seja parceira, é que está se pondo a campo para conhecer mais de perto as escolas, para poder melhor ajudá-las e, assim fazendo, melhor cumprir seu papel. (PR/SEED, 1992, p 39).

Apesar da crítica à descontinuidade das ações do governo, esse documento apresenta uma mudança de concepção de educação ao estabelecer uma crítica à centralidade do pensamento da pedagogia histórico-crítica nas políticas públicas, exemplificado no Currículo Básico, abrindo espaço para novas teorias (multiculturalismo, neoliberalismo), representando uma ruptura pedagógica e política em relação às gestões anteriores do PMDB e suas políticas públicas.

Há no documento a proposta de independência com relação a correntes teóricas da educação, além de uma crítica à pedagogia histórico-crítica (como salvacionista), o que caracteriza o rompimento com propostas progressistas e, na prática, a inserção no pensamento neoliberal.

Construindo a Escola Cidadã procura ajudar a todos quantos trabalham no interior da escola, ou em seu redor, a descobrir e entender realidades emergentes, originadas mais da bondade e da intuição paciente dos docentes do que das incursões salvacionistas dos planos de governo, sempre efêmeros e descontínuos. (PR/SEED, 1992, p 8)

Os conceitos autonomia e participação são extensamente analisados no documento *Paraná: Construindo a Escola Cidadã*, por serem considerados pressupostos de uma gestão democrática, marca da escola cidadã. O Secretário de Educação daquela época, Elias Abrahão, na apresentação do projeto Escola Cidadã fala do propósito da "... efetiva descentralização do poder, ampliando a autonomia administrativa e financeira das escolas bem como, buscando incentivar a participação da comunidade escolar no projeto pedagógico da escola e na escolha

do seu diretor”. (PR/SEED, 1992, p 5) Trata-se da proposta de uma educação comunitária tendo em vista a construção de uma escola cidadã, que vai contribuir para a construção de uma sociedade cidadã.

A autonomia pedagógica é incentivada, valorizando a produção interna de cada escola, principalmente aquelas que promovam a participação da comunidade interna e externa. Cabe ao projeto Escola Cidadã “... promover e apoiar iniciativas e experimentos, voltados para a inovação educacional e para a autonomia, constitutivos essenciais do projeto pedagógico das escolas, visando desenvolver práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade filosófica e cultural de nossas comunidades”. (PR/SEED, 1992, p 5)

Há, no documento analisado, a constatação do uso de atividades extracurriculares como forma de a escola valorizar as iniciativas de sua autoria e criar uma identidade junto à comunidade por ela atendida. “... as iniciativas extracurriculares eram apresentadas à comunidade como conquistas da escola, num esforço de legitimação pública, frente a um quadro geral de desvalorização da escola” (PR/SEED, 1992, p 6).

Com base nessa informação o documento *Paraná: Construindo a Escola Cidadã*, faz uma crítica à alienação da estrutura burocrática do sistema de ensino, propondo romper com a excessiva burocratização existente através da valorização do trabalho realizado nas escolas pelos professores por serem quem de fato produz o ensino.

... a tese de base que assumimos defender e concretizar é minimizar o jugo burocrático do sistema de controle que aborrece aqueles que, de fato, produzem o ensino e maximizar, no seu ambiente de trabalho, possibilidades de encantamento com aquilo que fazem. (...) se o professor é o autor da ação pedagógica, ele precisa ser respeitado como sujeito de decisão e não como um ordenança, despossuído de vontade própria. (PR/SEED, 1992, p 7)

A concepção de que a questão da autonomia está profundamente relacionada ao Projeto Político Pedagógico, pois só uma escola autônoma consegue construí-lo e efetivá-lo, através da constituição do trabalho coletivo na escola está presente no projeto Escola Cidadã ao afirmar que “A conquista da **autonomia da escola** é atingida quando se entende o significado de sua proposta pedagógica, porque é fruto da ação de todos os envolvidos na dinâmica do ensino-aprendizagem, participantes na auto-reflexão do trabalho educativo, ato político coletivo” (PR/SEED, 1992, p 33).

A importância do trabalho coletivo, entendido como responsabilidade coletiva das pessoas que integram a escola em relação às suas práticas escolares específicas, para efetivação do Projeto Político Pedagógico, está presente no pensamento da SEED e claramente definida no projeto Escola Cidadã ao exprimir a

necessidade e importância da construção da proposta pedagógica da escola pelos educadores que nela atuam. Isso significa resgatar a escola enquanto espaço público, pelo processo da discussão aberta e séria que recupera a capacidade de reflexão por parte dos professores, alunos e pais no interior dos coletivos pluralmente organizados e com identidades próprias. (PR/SEED, 1992, p 33-34)

O conceito de currículo é destacado no documento *Paraná: Construindo a Escola Cidadã*, como instrumento básico da organização do trabalho na escola, sendo entendido no sentido mais amplo de projeto pedagógico, em constante contato com a realidade e não apenas como rol de disciplinas, evidenciando a necessidade da unicidade entre teoria e prática.

Entendemos o **currículo** no seu sentido mais amplo de projeto pedagógico. Não se pode confundir currículo com grade curricular ou com um índice de assuntos de livro didático. Ele é o instrumento básico da organização do trabalho na escola. Nesse sentido, ele

deve integrar o formal e o não-formal, vinculando o escolar e o não-escolar. Os conteúdos não devem ser transmitidos de forma desvinculada do cotidiano. Mas não é fácil de atingir o **cotidiano**, escondido sob a **cotidianidade**. É preciso conhecê-lo através de uma pesquisa participativa constante da realidade local. (PR/SEED, 1992. p 38)

Ao definir Projeto Político Pedagógico o projeto *Escola Cidadã* efetua nova crítica à pedagogia histórico-crítica ao afirmar que

Convém ter claro que já não se trata de entender o projeto político pedagógico da escola como até há pouco se entendia, como sendo um conjunto de objetivos, metas, procedimentos, programas, atividades a “priori” determinados e, explicitamente pensados e propostos, tecnicamente bem organizados e, explicitamente bem fundamentados em uma **teoria eleita** como a mais adequada a prática da educação desejada e posta como ideal a todas as escolas. (PR/SEED, 1992, P 34)

Para dar centralidade ao Projeto Político Pedagógico e propor a redefinição e valorização do trabalho da equipe pedagógica, em conjunto com os demais profissionais da escola, tendo em vista o trabalho coletivo, o documento *Escola Cidadã* parte da constatação da fragmentação do trabalho escolar, obtida nos relatos dos dossiês das escolas que foram estudadas para compor o projeto. Nesse sentido o projeto considera que

A função dos especialistas não pode ser esvaziada, mas redefinida em função de um projeto político pedagógico da escola pública que valorize todos os profissionais que nela atuam, sejam eles docentes ou não-docentes. Nesta visão pretende-se superar a **preocupação com a delimitação de funções**, não permanecendo nela, mas superando-a com uma proposta que viabilize nas escolas a dimensão pedagógica do ato de ensinar. O desafio é efetivar esse **projeto coletivo** onde professores, supervisores, orientadores e diretores possam assumir de fato seu papel de dirigentes orgânicos da nova escola. (PR/SEED, 1992, p 23)

O projeto *Escola Cidadã* indica ainda que a organização do trabalho pedagógico, para atender as novas solicitações da sociedade deve valer-se de instrumentos que orientem o trabalho escolar para um processo coletivo de atuação.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são os instrumentos apresentados para realizar a articulação entre saber escolar e prática, por propiciar o estabelecimento de unidade entre os conhecimentos.

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O educador, sujeito de sua ação pedagógica, é capaz de elaborar programas e métodos de ensino-aprendizagem, sendo competente para inserir a sua escola numa comunidade. (...) Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio-ambiente, etc. é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um **trabalho coletivo e solidário** na organização do trabalho da escola. (PR/SEED, 1992, p 32)

A avaliação é apresentada no projeto *Escola Cidadã* como um de seus programas fundamentais, propondo a superação da perspectiva classificatória e estabelecendo ênfase na avaliação diagnóstica, através da ação coletiva interdisciplinar. É um instrumento de união entre escola e comunidade, fazendo parte do processo de aprendizagem, que está em constante desenvolvimento. O documento propõe a

Criação de um sistema de **avaliação permanente do desempenho escolar**, essencial para a implantação do Currículo Básico, público e democrático, que inclua, tanto a comunidade interna (professores, alunos, funcionários e administração), quanto a comunidade externa (pais e associações locais) e o poder público. Os experimentos e inovações educacionais, em andamento ou a serem criados, têm um importante papel, numa avaliação que visa à melhoria de qualidade dos serviços que a escola presta à comunidade (PR/SEED, 1992, p 09)

*Avaliação Escolar: Um Compromisso Ético (1993)*, é resultado de uma pesquisa sobre Avaliação Escolar, coordenada pela SEED, tendo como consultora Eronita Barcelos, da UNIJUÍ. Na introdução o documento apresenta os grandes programas relacionados com políticas públicas na gestão 1991-1994:

Reestruturação Curricular do Ensino de 1º e 2º Graus Regular, Supletivo e Educação Especial; Capacitação Docente; Autonomia da Escola: Projeto Político Pedagógico e Fortalecimento da Direção da Escola; Inovações Educacionais; Conselhos Escolares; Sistema de Parceria com Municípios, empresas e entidades diversas; Rede Física: Expansão, Recuperação e Manutenção.

Esse documento se referencia ao documento *Paraná: Construindo a Escola Cidadã* estabelecendo a participação da comunidade como instrumento de gestão democrática e forma de vencer o fracasso escolar. Considera que uma sociedade democrática somente se viabiliza a partir da atuação efetiva da comunidade nas instituições que atendem às suas necessidades.

A implantação dos Conselhos Escolares como indicativo da gestão democrática, organizou a participação da comunidade na vida da escola. Os Conselhos Escolares possibilitaram que a comunidade entendesse que pode ajudar a mudar e a melhorar a escola. A sua criação possibilitou perceber, também, que essa mudança ou essa melhoria torna-se significativa e se viabiliza com mais agilidade se os principais interessados (pais, alunos, professores), se unirem. (PR/SEED, 1993, p. 10)

O documento *Avaliação Escolar: Um Compromisso Ético* relaciona autonomia da escola com o Projeto Político Pedagógico. Firma a relevância do Projeto Político Pedagógico nas escolas para a obtenção da autonomia. “A construção da autonomia da escola é o principal objetivo do Projeto Político Pedagógico e exige que o coletivo dos professores se responsabilize no cumprimento eficaz da sua ação” (PR/SEED, 1993 p 8). Cita a criação do Fundo Rotativo como instrumento para viabilizar autonomia na escola. “Outro passo em direção à construção da autonomia da escola foi a criação de um Fundo Rotativo que descentralizou recursos, permitindo que a comunidade escolar execute as metas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico, num projeto concreto de auto-gestão” (PR/SEED, 1993, p 12).

Sempre se referenciando ao Projeto Político Pedagógico ele expressa “as formas metodológicas acerca do entendimento que os professores têm da escola, do conhecimento, do processo do ensinar e do aprender, da sociedade e do homem que irá viver nessa sociedade” (PR/SEED, 1993, p 9). Trata-se de uma proposta de repensar a escola partindo dos pressupostos necessários à construção do Projeto Político Pedagógico.

Aliada a essa questão está a de adequar o currículo da escola de forma que os avanços científicos sejam incorporados, sem perder de vista as necessidades dos alunos que compõem a escola pública. Assim,

A reestruturação curricular objetiva acompanhar as mudanças contínuas e os avanços decorrentes da pesquisa científica, no sentido de rever e atualizar os conteúdos essenciais com os quais a escola trabalha.... ao se reestruturar o currículo, considerou-se o conteúdo como um dos aspectos do ensino e não o único, visto que a concepção de cada disciplina, as metodologias e a avaliação foram também repensados e redimensionados. (PR/SEED, 1993, p 7- 8)

Nesse contexto, a avaliação é considerada como instrumento para ampliar a qualidade da escola pela constante reflexão de suas práticas, “a concepção da avaliação passa pela qualidade educativa, percorrendo caminhos na construção de um ensino comprometido com a totalidade da população” (PR/SEED, 1993, p 7).

Tornar realidade o **acesso** e a **permanência** no sistema de ensino com **sucesso** é o desafio que se impõe aos educadores. A proposta é iniciar com uma reflexão profunda das práticas pedagógicas, ... marcando o início do ano letivo de 1994, e este, como o ano da consolidação da proposta da **escola cidadã**, que se efetivará pela **qualidade** e pelo **sucesso**. (PR/SEED, 1993, p. 12)

O documento *A proposta pedagógica como instrumento de qualidade e de gestão da escola: conteúdo, processo de elaboração, acompanhamento e avaliação: a participação do magistério (1993)* traz a concepção de política pública da gestão

Requião, “procura resgatar o caráter público da ação governamental, através da orientação de seus programas, no atendimento das demandas fundamentais da população, engajando progressivamente a sociedade civil organizada, na discussão, execução e avaliação de suas ações” (SEED/PR, 1993, p. 6). Nesse sentido, considera a retomada da escola pública de qualidade ancorada no avanço teórico obtido nas duas gestões anteriores do PMDB que estabeleceram a discussão acerca da democratização da sociedade e da escola pelo reconhecimento de sua função política. Define a continuidade do processo de democratização da gestão escolar pela descentralização com ênfase na reformulação administrativa e o estabelecimento de um caráter de profissionalismo à administração pública estadual.

Esse documento apresenta o Projeto Político Pedagógico, nos discursos oficiais, como instrumento democratizante da escola, tanto no aspecto pedagógico quanto administrativo e financeiro. O Projeto Político Pedagógico considerado como instrumento de política educacional pública, apresenta uma visão de escola pública que considera o trabalho coletivo como imprescindível para cumprir sua função social. O conceito de gestão democrática nele inserido se dá pela responsabilização de todos os que compõem e participam da escola.

Nesse sentido, apresenta uma proposta de participação da comunidade nas decisões da escola com a criação de mecanismos que tornem possível uma participação efetiva. Considera que a gestão coletiva se dá pela responsabilização de todos e cada um nas várias funções da escola.

A Escola Cidadã quer a presença dos pais e da comunidade em geral para uma participação efetiva nas decisões. ... estabelecer as bases de cooperação e os limites de atuação de cada um. ... Criação de mecanismos de participação através do PPP. Na definição clássica, o administrador é aquele que planeja, organiza, comanda, coordena e controla. Na Escola Cidadã, estas funções se distribuem entre os vários participantes da escola, sob a liderança do diretor. (PR/SEED, 1993, p 11)



O documento *A proposta pedagógica como instrumento de qualidade e de gestão da escola: conteúdo, processo de elaboração, acompanhamento e avaliação: a participação do magistério*, cita o apoio institucional à autonomia pedagógica com o incentivo à instalação de atividades propostas pela própria escola – inovação pedagógica – como instrumento para estabelecer a autonomia pedagógica. “A eficácia da ação governamental decorre da sua capacidade em movimentar políticas associadas ao esforço e vontade das escolas ... Em síntese, a educação, no Paraná, está sendo recolocada nas mãos do magistério, seu legítimo artífice”. (SEED/PR, 1993, p 3)

Reforçando a idéia de superação da concepção histórico-crítica, o documento propõe a pluralidade teórica como forma de garantir a autonomia pedagógica. O ponto de partida deve ser o aluno, assim

o Poder Público origina o que deve ser feito e as escolas decidem como fazer. Para tanto, o Estado deve fomentar a pluralidade de visões teóricas, sem renunciar ao seu direito de avaliar as conseqüências que produzem, prestigiando as que equacionam melhor a construção da cidadania. (PR/SEED, 1993, p 9)

Nesse sentido o documento apresenta o planejamento como sendo de responsabilidade de toda a escola, “se materializa sob forma do projeto pedagógico, com participação de todos” (PR/SEED, 1993, p 12), assim se estabelece a autonomia pedagógica.

A autonomia administrativa e financeira conta com apoio institucional, através da criação do Regimento Escolar e Conselho Escolar, apresentados como elementos da gestão democrática colegiada e através do controle da comunidade na gestão dos recursos financeiros:

... foram criados mecanismos que reforçassem a gestão autônoma pretendida para as escolas como o Regimento Escolar Único, ... assim como a implantação dos Conselhos Escolares, essenciais à gestão democrática e colegiada das instituições de ensino. A criação do FUNDO ROTATIVO possibilitou a descentralização financeira às escolas para que pudessem gerir suas necessidades cotidianas, no que se refere à materiais de consumo e pequenos reparos (PR/SEED, 1993, p 7).

O documento *Inovando nas Escolas do Paraná (1993)* é anunciado pelo Superintendente de Educação João Mânfió como resultado de trabalhos de escolas estaduais, apresentados à SEED como inovações educacionais.

Partindo de relatos de escolas estaduais a SEED constata que a fragmentação do trabalho escolar impede a criação de uma visão de totalidade do processo educativo, ao mesmo tempo indica que através de um planejamento participativo essa situação se altera: a adoção do trabalho coletivo possibilita a troca de experiências entre docentes e o reconhecimento de todos com relação a práticas educativas que melhor respondam as necessidades da comunidade atendida pela escola.

Nesse documento a gestão democrática é vista como possibilidade de atuação de todos os componentes da comunidade escolar nas decisões da escola tanto no aspecto administrativo quanto pedagógico e da própria organização do trabalho escolar – a escola se auto-gerindo coletivamente, transforma-se em ponto de referência na comunidade.

No momento em que surge a discussão coletiva, tudo aflora. Idéias aparecem, projetos se concretizam, problemas são resolvidos. A preocupação envolve a todos. Uns apóiam os outros. Até o espaço físico passa a ser repensado ... Vê-se ... a escola se transformando em pólo catalisador da comunidade ... a escola e a comunidade trabalhando e sendo trabalhadas em direção da construção da cidadania plena. (PR/SEED, 1993, p 24-25)

O documento *Inovando nas Escolas do Paraná*, ao “valorizar a educação oferecida pelo colégio” (p. 21), destacando as práticas internas à escola que são desenvolvidas em conjunto por professores e alunos como forma de romper “o formalismo e a rotinização estéril dos regulamentos e programas verticalizados, e quando essas inovações se tornam contínuas e incrementais, mudando, de modo paulatino — e freqüentemente para melhor —, todo o sistema” (PR/SEED, 1993, p 11), favorece a instalação na escola de um pluralismo de visões teóricas. Há um esvaziamento do currículo por meio da ênfase na pluralidade e nas diferenças regionais. O referencial da pedagogia histórico-crítica é substituído por outro que abre espaço para a pedagogia das competências ao afirmar que “as **mais eficazes** inovações derivam do potencial educativo do próprio ser humano — dos educadores por certo, mas em especial dos educandos”. (PR/SEED, 1993, p. 11)

Nesse sentido o aprendizado passa a ser considerado como qualidade individual, não está mais centrado no domínio do conhecimento científico e sim na possibilidade de constantemente aprender. Essa concepção se estabelece quando o texto “... enfatiza o conceito de **educação básica** – a aquisição de competências cognitivas e sociais fundamentais cujo fulcro é a **capacidade de aprender a aprender** - , que justa e substancialmente, identifica a qualidade mais essencial dos sistemas educativos: propiciar o aprender a **ser**”. (PR/SEED, 1993, p 10)

O documento propõe uma revisão curricular tendo como ponto de partida o aluno e sua experiência de vida. Nessa perspectiva, o currículo tem por objetivo atender as necessidades do aluno da escola pública, segundo uma nova concepção de educação que estava se instalando nas escolas:

... **inovar os modos de ser da educação**, fazendo-a flexível, múltipla, responsiva às mais diversas demandas societárias, inclusive pelo desatamento dos potenciais educativos contidos nos

copiosos recursos de comunicação e processamento da informação e do saber recentemente desenvolvidos. (PR/SEED, 1993, p 11)

O documento apresenta, ainda, um novo paradigma de avaliação. Trata-se de um processo conjunto entre alunos e professores no qual a avaliação é tida como componente do processo ensino-aprendizagem, com caráter democrático, sem fins classificatórios.

Os alunos participam do Conselho de Classe. A iniciativa veio dos próprios alunos. O questionamento recaiu sobre os próprios professores: “os alunos teriam maturidade para participar de um Conselho de Classe?” — perguntavam-se alguns. No decorrer do processo ficou evidente que os professores também deveriam ter uma alta dose de maturidade, pois o seu trabalho passou a ser questionado. (PR/SEED, 1993,p. 23-24)

Para permitir uma contextualização histórica e política das políticas educacionais da gestão Roberto Requião (1991-1994), serão apresentadas a seguir as análises de Martins (1997), Cavagnari (1998).

Para Martins (1997) a prometida *nova era na educação* não conseguiu transformar-se em realidade, pois, apesar da proposta educacional — *Construindo a Escola Cidadã* — estar fundada em princípios democráticos e na participação, sua implementação deu-se num período marcado pela política neoliberal, em que a participação não tem caráter democrático, mas é o próprio discurso legitimador das ações implementadas nessa visão política.

A perspectiva que fundou o projeto para a área da educação, não investiu numa discussão de caráter essencial para a reflexão dos educadores: a escola não é um espaço de *preparação para a cidadania*, pois cidadania é algo que precisa ser vivido, experienciado; constrói-se na participação cotidiana, nas lutas políticas por moradia, saúde, educação, condições dignas de vida; não é algo que possa ser preparado *teoricamente*. É um conhecimento apropriado à luta, e é a apropriação dela pelos trabalhadores, que a levam a exigir escolas para si e para seus filhos. No entanto, a escola pode ser um espaço que *possibilite* o

exercício da cidadania no próprio interior, ao vivenciarem-se relações democráticas, que levem à participação, à discussão de diferentes pontos de vista: à opção. (MARTINS, 1997, p 222)

Cavagnari (1998) faz uma extensa análise sobre as políticas educacionais no governo Requião (1991-1994), destacando os princípios da política educacional adotada nessa gestão. A valorização do trabalho escolar e do professor se daria através da construção de uma 'memória pedagógica' nas escolas, tendo por objetivo a valorização da autonomia didático-pedagógica, pelo apoio à criatividade docente e pela divulgação dessas memórias pela SEED com o objetivo de disseminar as experiências.

A disseminação de experiências, porém não se efetivou porque as publicações não foram ofertadas a todas as escolas e a propalada autonomia didática foi marcada pelo espontaneísmo e fragmentação do processo de ensino, tornando evidente a falta de suporte teórico e a desoneração do Estado como organizador do processo educativo. Acrescenta ainda Cavagnari que o descompasso entre o discurso de valorização profissional pela recuperação salarial e a política efetivada, resultou num processo de pauperização docente e num elevado índice de abandono da profissão. Deu-se prioridade ao investimento em materiais sobre o investimento em pessoas, "as políticas educacionais no Paraná absorveram a lógica do ideário neoliberal e conseqüentes políticas dos órgãos financiadores internacionais que reforçam o modelo educativo convencional, mas sob nova roupagem" (CAVAGNARI, 1998, p 120).

A gestão democrática que compreende a autonomia administrativa, financeira e pedagógica caracterizou-se pela contradição entre o discurso e a prática. "Os instrumentos democráticos de gestão foram implantados como instâncias estanques,

não sendo concebidos como partes integrantes e articuladas de um mesmo processo: o Projeto Político Pedagógico”. (1998, p 145)

Com relação ao processo de gestão democrática da escola, Cavagnari considera que no governo Requião houve um retrocesso político motivado por dois fatores: a transformação da eleição direta de diretores em consulta à comunidade, com posterior referendo da SEED e pela instituição do Regimento Escolar Único, segundo modelo estabelecido pela SEED, no qual o Conselho Escolar é considerado como mera instância administrativa, assumindo a função de órgão de assessoramento e respaldo na gestão da escola. Ocorre um esvaziamento da sua contribuição numa gestão colegiada, transformando-se em atendimento a um quesito burocrático.

Cavagnari, indica como contraponto a essa configuração anti-democrática, a apresentação do Projeto Político Pedagógico com grande destaque no documento *Escola Cidadã*, definido como plano e marca da escola, expressão da intencionalidade da educação sendo enfatizada a sua permanente construção — “o processo de elaboração deveria prevalecer sobre o produto enquanto documento escrito”. (CAVAGNARI, 1998, p 135). No entanto essa autora afirma que dificuldades de várias ordens se estabeleceram em relação à construção do Projeto Político Pedagógico, fazendo com que uma parcela dos docentes permanecesse alienada desse processo, tais como

... falta de vivência de projetos coletivos, participativos, a prática secular do planejamento centralizado no MEC ou Secretaria de Educação; a resistência à mudança; a precariedade das condições de trabalho (salário, espaços de tempo, formação, clima institucional, organização da escola, falta de liderança pedagógica dos diretores). (CAVAGNARI, 1998, p 137-138)

Cavagnari salienta que apesar de a proposta de gestão democrática apresentada pelo governo representar um avanço, faltou ao Estado propiciar condições a professores e diretores de escolas para que estes pudessem de fato assumir a autonomia escolar. Ressalta também a atitude de alheamento adotada pela SEED em relação à construção do Projeto Político Pedagógico, fugindo à sua função de estabelecer princípios gerais e de dar orientação, assessoramento, acompanhamento e fazer a avaliação do processo. Segundo Cavagnari os diretores das escolas foram responsabilizados por encaminhar o processo de construção do Projeto Político Pedagógico, porém, estes também apresentaram dificuldades com relação a essa função por não possuírem formação e preparo para tal tarefa e, por não ter a SEED realizado capacitação com esse objetivo. Dentro da escola, essa responsabilidade foi delegada aos supervisores de ensino, por ser tarefa pedagógica e, portanto, de sua competência, o que aumentou sua atuação na escola, porém não foi efetivada nenhuma ação para redimensionar e preparar as equipes pedagógicas para suas novas funções. Assim encaminhado, o processo de construção do Projeto Político Pedagógico limitou a escola a seus próprios problemas perdendo a dimensão de totalidade, a noção de sistema de ensino.

Na análise final de Cavagnari há a constatação de que apesar do Projeto Político Pedagógico ocupar ponto central no projeto Escola Cidadã, não foi considerado, na prática, como articulador das ações educacionais promovidas pela SEED. Exemplifica com o programa de Avaliação que, ao contrário do Projeto Político Pedagógico, teve ações sistematizadas, orientadas e delimitadas a um ano (1994), sem a devida integração entre essas duas propostas de política educacional. Afirma a autora que

... ao implantar o Projeto 'Construindo a Escola Cidadã', a administração estadual não considerou o projeto político pedagógico como instrumento articulador de todas as demais ações. Tratou regimento escolar, eleições de diretores, Conselho Escolar, avaliação, o próprio projeto político pedagógico e as 'inovações educacionais' separadamente, evidenciando de maneira clara a fragmentação de ações. (CAVAGNARI, 1998, p. 156)

O descompasso entre as ações propostas e sua efetivação e a ênfase na questão da autonomia indicam a adesão das políticas educacionais ao formato neoliberal de políticas públicas. Segundo a autora,

As metas perseguidas pela política educacional paranaense no período de 1991-1994, que partiam da descentralização mediante a autonomia administrativa, financeira e pedagógica, e novos padrões de gestão e de avaliação escolar, reforçam mais uma vez sua vinculação a prioridades que se expressam na nova ordem nacional e internacional explicadas pelo princípio da Nova Direita: o Neoliberalismo. (CAVAGNARI, 1998, p.157)

Finalizando a análise sobre a gestão Requião, pode-se dizer que nesse período efetivou-se a institucionalização do Projeto Político Pedagógico. A partir do projeto *Escola Cidadã*, o Projeto Político Pedagógico adquire caráter de política educacional pública, sendo apresentado em todos os documentos editados pela SEED como uma nova concepção de educação.

A contradição que se estabelece nessa gestão (divergências entre o discurso proposto e ações implementadas) está relacionada à atuação da SEED frente ao projeto de construção do Projeto Político Pedagógico, pois após afirmar sua importância dentro do âmbito educacional, repassa à escola a responsabilidade de sua construção. Esse processo é marcado pela ausência de direção pedagógica consistente e ocorre sem uma discussão teórica aprofundada que possibilite o desenvolvimento de estruturas que consolidem o trabalho coletivo (no sentido de trabalho solidário) como base da organização escolar.



A contestação da pedagogia histórico-crítica como norteadora das políticas públicas promovidas pela SEED e a abertura a novas teorias educacionais, sem definição clara dos referenciais teóricos adotados; a constante valorização, nos vários documentos oficiais publicados nessa gestão, da ação individual de professores, gestores ou unidades escolares, rumo a novas práticas educacionais, apesar de citarem o trabalho coletivo e solidário como orientador dessas ações, não propiciaram sua ampliação a todo sistema educacional, por permanecerem no limite de seu espontaneísmo. Novamente esse processo se ressentiu pela falta de orientações e coordenação da SEED, dificultando o desenvolvimento das categorias fundamentais do Projeto Político Pedagógico e limita as possibilidades de sua efetivação prática como instrumento de gestão democrática.

#### 2.4.4 PROJETO DE QUALIDADE NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ — PQE — GOVERNO LERNER – 1995-2002

A partir da década de 1990 a educação brasileira assume características ditadas pelas orientações do capitalismo internacional, que representaram um esvaziamento das funções da escola. Esse período é marcado pela adesão da escola e seus intelectuais à perspectiva neoliberal. Nesse contexto insere-se o governo Jaime Lerner em suas duas gestões.

O *Plano de Ação 1995-1998 – Seed (1995)*, documento orientador das políticas educacionais para a gestão Jaime Lerner, propõe a promoção da excelência da educação a partir de uma forma de gestão compartilhada, que compreende um compromisso coletivo para elevar a competência da população

paranaense e o alcance da cidadania. Integra ainda essa proposta a valorização da escola e seus professores com o objetivo de possibilitar a permanência do aluno com êxito no sistema. (PR/SEED, 1995, p 05) Há aqui uma mudança de concepção de gestão: de gestão democrática para gestão compartilhada, com a divisão de responsabilidades entre governo e comunidade.

O conceito de trabalho coletivo é substituído pela organização coletiva do trabalho; trabalho em equipe e não trabalho coletivo. A ênfase se dá quanto ao trabalho realizado em cooperação e no estabelecimento de responsabilidades, tendo em vista a excelência na educação. Trabalho em equipe remete a um conceito gerencial de organização do trabalho. O documento propõe que a escola seja “promotora e gestora de suas metas no caminho da excelência”, definindo critérios e metas participativamente, considerando que esse processo se dá na construção de um trabalho em equipe.

O *Plano de Ação* apresenta três focos de atuação. O primeiro diz respeito à permanência do aluno na escola com êxito, utilizando como instrumentos para tal a correção de fluxo escolar, a revisão do currículo básico, suporte ao ciclo básico de educação, e avaliação do rendimento escolar do aluno. O segundo se refere à atuação dos professores na escola e o desenvolvimento de suas competências através de capacitação presencial e à distância, produção de materiais de suporte ao currículo, incentivo financeiro pela participação em projetos educacionais e pelo exercício da gestão compartilhada. O terceiro propõe a participação efetiva da comunidade utilizando como instrumentos a elaboração de propostas de ação, a efetivação de parcerias com o setor produtivo da sociedade, a revisão do processo de integração Estado X Município, a revisão da forma de participação da

comunidade na escola e a proposta de monitoramento da comunidade sobre o setor educacional.

Aqui novamente se faz necessária a observação de que, em muitas das citações utilizadas para analisar e exemplificar as políticas educacionais da gestão Jaime Lerner, há destaques em negrito, que foram mantidos conforme o original. Pode-se inferir, que a SEED considerou esse um recurso eficiente para enfatizar os conceitos e idéias apresentados às escolas e seus profissionais.

A gestão compartilhada surge como condição de promoção da excelência na educação escolar no Paraná adotando a forma gerencial como parâmetro para a gestão escolar, sob a ótica da qualidade total.

A gestão compartilhada propõe o maior envolvimento da comunidade e de todos os segmentos interessados na educação o que representa, na prática, o repasse, gradual, das responsabilidades do Estado para a escola e para a comunidade escolar. Indica a adesão ao corolário do neoliberalismo e à proposta de um “Estado Mínimo”:

**O maior envolvimento da comunidade** na vida educacional, mediante estratégias que privilegiem as parcerias entre os diversos segmentos da comunidade para alcance dos objetivos maiores da escola; a ampliação gradativa da utilização do ambiente da escola pelas famílias dos alunos, e a oferta de oportunidades educacionais-culturais para a comunidade em geral, tanto no âmbito da educação formal quanto da não-formal ...Inspirada nos princípios de colaboração de todos os segmentos interessados na educação e no aperfeiçoamento contínuo do processo educacional, a gestão 95-98 visa a consolidação da educação como pleno desenvolvimento pessoal-social que se expressa: na gestão compartilhada, como caminho para a excelência na educação. ... As parcerias com a comunidade fortalecem o alcance das metas de excelência. ... Dinamização das APM's, APA's, Conselhos Escolares e Grêmios estudantis. ... Mobilização da comunidade local para apoio à escola. (PR/SEED, 1995, p 9-13)

A proposta de autonomia fica restrita ao aspecto administrativo e financeiro, de forma relativa, centrando esforços na obtenção de parcerias para financiar as necessidades da escola. “Articulação com os Setores Públicos e Privados desenvolvendo parcerias que resultem na melhoria da qualidade de ensino e em benefícios à sociedade, e captação de recursos financeiros”. (PR/SEED, 1995, p 16)

Com relação à organização pedagógica, o *Plano de Ação* propõe a flexibilização da organização do trabalho escolar tendo em vista a priorização de atividades práticas de forma a tornar o conteúdo mais atraente para o aluno.

Outro foco de atenção, assumido pelo planejamento, consiste na **permanência do aluno, com êxito, no sistema**. Para que isso venha a ocorrer surge a necessidade de flexibilizar mecanismos de natureza burocrática, com vistas a adequar a escola à situação econômica familiar, aprofundar o estudo sobre a avaliação da aprendizagem e alfabetização, tornar a Escola mais atrativa, com oferta de melhores opções educativas e culturais para o estudante em qualquer faixa etária, construir um currículo mais significativo com abordagens mais integradas e menos fragmentárias, e garantir o atendimento às peculiaridades de alunos que necessitam atenção integral, por situação sócio-econômica, e especial devido a características psico-físicas pessoais. (PR/SEED, 1995, p 9)

O currículo passa a organizar-se tendo por foco a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, como forma de integrar os conteúdos. Aprofundando o processo iniciado na gestão Requião, no referencial teórico adotado, o conteúdo, o conhecimento perdem importância em relação ao aprender a aprender. A concepção de educação que vigora é a da pedagogia das competências. O ensino centrado nas disciplinas é substituído pelas competências e habilidades tendo por objetivo preparar indivíduos flexíveis para a empregabilidade.

... tornar a Escola mais atrativa, com oferta de melhores opções educativas e culturais para o estudante em qualquer faixa etária, construir um currículo mais significativo com abordagens mais integradas e menos fragmentárias, e garantir o atendimento às peculiaridades de alunos que necessitam atenção integral, por

situação sócio-econômica, e especial devido a características psicofísicas pessoais. (PR/SEED, 1995, p 9)

O sistema de avaliação acompanha as alterações de concepção de educação, é utilizado como forma de garantir a “excelência” (diminuição da evasão e reprovação) na educação.

O envolvimento da comunidade externa e interna à escola é fator essencial para uma avaliação com êxito ... criação de programas de avaliação de aprendizagem na educação especial e de jovens e adultos ... Implementação do Programa Estadual de Avaliação Escolar para elevar os índices de aprovação e permanência do aluno na escola. (PR/SEED, 1995, p. 13-16)

O documento *Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola; Novos Paradigmas Curriculares e Alternativas de Organização Pedagógica na Educação Básica Brasileira (2000)* define, quanto ao aspecto pedagógico, como a escola vai organizar seu trabalho pedagógico para atender à LDB, com relação aos novos paradigmas curriculares – baseados em competências e habilidades. A proposta pedagógica define competências, conteúdos, recursos e meios. Entra em ação por meio da transposição didática, que transforma o conhecimento em conhecimento escolar através de dois recursos: a interdisciplinaridade e a contextualização. O documento prevê o desenvolvimento de competências no professor para realizar a transposição didática necessária para transformar o conhecimento em conhecimento escolar.

Adota-se o termo Proposta Pedagógica excluindo a palavra político do documento a ser construído pela escola. A Proposta Pedagógica é considerada como “espaço privilegiado de discussão e criação de consensos” e forma de “traduzir para sua própria identidade os preceitos legais e normativos nacionais”. (PR/SEED, 2000, p. 12) Essa concepção limita o entendimento do Projeto Político

Pedagógico como articulador da organização escolar e da gestão democrática e é passível de ser adotado pela identificação que a escola faz com uma visão de política na qual ela “é um campo (neutro) onde não devem entrar interesses políticos (particulares)”. (PARO, 2002, p. 13)

Porém, como alerta Paro (2002) se existe o entendimento de que a ação pedagógica é necessariamente política, a ausência do termo político não altera sua configuração. Apesar do documento optar por ocultar essa relação, ela transparece quando da discussão sobre currículo ao afirmar que “É no currículo ensinado e aprendido que se concretizam as intencionalidades” (PR/SEED, 2000, p. 19) Se é intencional, é político.

Apesar de sua pré-elaboração ser externa à escola, através de roteiro a ser preenchido pela escola, o documento prevê adesão coletiva à proposta pedagógica, como forma de garantia de sucesso. “a proposta pedagógica só será eficaz se for fruto de uma reflexão coletiva, se houver **compreensão do significado das mudanças** propostas na reforma educacional e se houver adesão coletiva da equipe escolar à essas mudanças e ao plano de trabalho da escola”. (PR/SEED, 2000, p 17)

Essa proposta pedagógica prevê autonomia relativa para a escola, sempre referenciada a dispositivo legal, a LDB. A escola é alertada a sempre atender à tutela, às orientações do Estado.

Autonomia exige responsabilidade e controle, porque não só implica satisfação de direitos, mas também cumprimento de objetivos. A escola pode ser autônoma em certos aspectos, mas deve prestar conta pelas decisões que toma a sua comunidade e aos órgãos aos quais está jurisdicionada. (PR/SEED, 2000, p 17)

A ênfase na autonomia é dada à gestão da aprendizagem “Esta fase se caracteriza pela gestão da aprendizagem. A LDB dá às escolas: liberdade e

responsabilidade para elaborar a proposta pedagógica, incluindo currículo e organização escolar, e aos docentes a incumbência de: **zelar pela aprendizagem de seus alunos** “. (PR/SEED, 2000, p 4)

A proposta pedagógica objetiva a constituição de competências no aluno e no professor de forma a adaptá-los às novas necessidades sociais, caracterizadas pela capacidade de aprender. Assim,

O direito de aprender se concretiza quando conseguimos desenvolver no aluno um conjunto de competências definidas pela própria LDB como aquelas necessárias à inserção no mundo da prática social e do trabalho. Essa ênfase nas competências por sua vez, desloca o trabalho pedagógico do **ensino** para a **aprendizagem** que resulta em desenvolvimento de **competências** ... **O conteúdo** portanto, não é mais um fim em si mesmo, mas **um meio para desenvolver competências**. (PR/SEED, 2000, p 06)

Nessa proposta pedagógica a avaliação atua como controle das atividades da escola e como instrumento para diminuir os índices negativos relacionados à educação. “É preciso estabelecer um sistema de avaliação interna para analisar seu desempenho e assim poder redirecionar metas e ações ... Neste processo a avaliação assume uma outra perspectiva, formativa e diagnóstica das dificuldades do ensino e aprendizagem, possibilitando a intervenção pedagógica a tempo”. (p 15-17)

O documento *Roteiro Possível: A proposta pedagógica em construção (2000)*, é um roteiro, bem detalhado, para elaboração da Proposta Pedagógica, ancorado na Lei de Diretrizes e Bases - LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's. Padroniza a elaboração da proposta pedagógica conforme modelo pré-estabelecido. O documento tem constante amparo e referenciamento na legislação educacional para definir o roteiro de construção da proposta pedagógica. Propõe a reflexão conjunta da escola, porém a concepção da Proposta Pedagógica é resultado de

definição exterior à escola. Trata-se de instrumento que é apresentado à escola para validação, formatado como resposta e em atendimento de dispositivos legais — a LDB, que define a obrigatoriedade da elaboração do Projeto Político Pedagógico, e a Deliberação 14/99, do Conselho Estadual de Educação, que orienta sobre a organização da Proposta Pedagógica.

Esse roteiro é dividido em três partes. A primeira parte orienta quanto à leitura, reflexão e discussão da LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais. Na segunda prevê-se a realização de diagnóstico a partir das respostas sobre questões com relação à comunidade, ao aluno, à relação escola/comunidade, à missão da escola, ao perfil de cidadão, da aprendizagem, dos conteúdos, metodologia, recursos didáticos, organização curricular, avaliação, gestão do tempo, gestão do espaço, gestão de recursos, formas de convivência. A terceira parte é composta por outro roteiro de perguntas para elaborar o Plano de Ação da escola e denomina-se: O Planejamento em Ação.

A gestão de recursos tem como parâmetros conceitos empresariais, adotando a linguagem mercadológica na relação escola/aluno. Prescreve nesse item que a escola deve identificar o custo do aluno para a mesma e informar esse custo à comunidade indicando a relação custo/benefício para a escola e para a comunidade.

A organização do trabalho escolar tem por referência o paradigma das competências que propõe uma escola voltada para a prática, com ênfase na diversidade cultural. Nessa concepção a organização curricular está voltada para a inserção do aluno no mundo do trabalho. A avaliação é centrada no desempenho quantitativo dos alunos e prevê o controle sobre o desempenho da escola.

O documento *Roteiro de Análise da Proposta Pedagógica (2000)* é outro roteiro, bem detalhado, para análise da Proposta Pedagógica pelos núcleos de



educação. Apesar de existir a ressalva de não haver a possibilidade de julgamento da Proposta Pedagógica, a formatação do roteiro de análise proporciona um controle minucioso sobre a proposta elaborada. Ele expressa a obrigatoriedade da escola se adequar aos objetivos gerais e específicos da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Define como aspectos básicos a serem considerados:

1. Sintonia com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental e Médio.
  2. Clareza conceitual: presença, compreensão e aplicação adequada dos seguintes itens:
    - definição de intenções educativas e de competências coerentes com o diagnóstico elaborado;
    - articulação entre competências e conteúdos;
    - conteúdos, temas e estratégias didáticas que revelam a aplicação dos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização;
    - definição de critérios e de indicadores de qualidade da aprendizagem;
    - definição de formas e usos da avaliação que consideram a diversidade dos alunos e aprendizagem como um processo.
  3. Coerência entre diagnóstico, objetivos, ações (incluindo o plano de educação continuada da equipe) e a avaliação.
  4. Viabilidade de execução se é uma proposta possível e se há adequação entre objetivos, ações e recursos disponíveis (tempo, espaço, recursos financeiros, equipamentos e materiais pedagógicos, equipe docente e outros).
  5. Presença de meios e estratégias para a obtenção de recursos quando estes se revelam insuficientes no diagnóstico.
- (PR/SEED, 2000, p. 2)

Nesses dois documentos, *Roteiro Possível* e *Roteiro de Análise da Proposta Pedagógica*, há a substituição do conceito de *função social da escola* por *missão da escola*, evidenciando a intenção de ocultamento do aspecto político da ação educativa. Essa substituição de conceitos atende a mudança de paradigma que estabelece como concepção de homem: “indivíduos competentes, criativos, com personalidade própria, com ética, que saibam se posicionar frente às dificuldades,

decidir o que é melhor para si e para outros e viver em coletividade”. (PR/SEED, 2000, p. 01)

De acordo com Paro (2002), essa mudança de paradigma representa uma tentativa de condicionar a ação da escola à uma visão restrita de política na qual ela (a escola) funciona como instrumento do grupo social que disputa o seu controle, secundarizando a escola como instrumento de ação política, e seu caráter intrinsecamente político (uma vez que o homem se constrói através da educação).

Na produção teórica sobre as políticas educacionais no Paraná, dialoga-se com dois autores que, entre outros, analisam as políticas educacionais do governo Lerner (1995-2002), destacando a alteração de concepção em relação às três gestões anteriores: Viriato(2001) e Nogueira(2001)

Para Viriato ( 2001), na concepção de gestão escolar adotada pelo governo Lerner as categorias básicas da gestão democrática foram esvaziadas de seu conteúdo efetivamente democrático, mantendo o aspecto formal dos conceitos que são utilizados de forma a evidenciar a necessidade de transferência da gerência do sistema educacional para o âmbito do mercado, garantindo assim resultados mais eficientes e eficazes. (VIRIATO, 2001, p 177-178)

Segundo o autor estabelece-se uma gestão escolar nos moldes da moderna empresa capitalista — flexível, desburocratizada, reduzindo custos, alcançando resultados mais imediatos, de acordo com as exigências de uma sociedade globalizada. Nesse sentido há a necessidade de uma reforma educacional para adequar-se à agilidade das mudanças tecnológicas. A proposta de gestão escolar defendida para o Paraná é a gerencial, baseada em princípios e estratégias que já se mostraram eficientes em outras organizações públicas e privadas e, portanto, adaptando-se aos condicionantes do moderno capitalismo globalizado.

Assim, adota-se no Paraná, para a gestão da escola pública, o formato da “gestão compartilhada que busca a qualidade e a modernização, entendendo que a reorganização escolar poderia estar contribuindo com o desenvolvimento político, econômico e social do país”. (VIRIATO, 2001, p 189)

Para Viriato, a concepção que a gestão compartilhada dá à autonomia, à participação e à descentralização demonstra uma descaracterização dessas categorias no contexto da gestão democrática. Para a solução dos problemas da escola não considera como necessária a participação de toda a comunidade escolar, passa-se a privilegiar a liberdade individual para inovar, buscar recursos, produzir bons resultados. A autonomia da escola é limitada a questões internas, à descoberta e solução de seus problemas em parceria com a comunidade. Com relação à descentralização essa se dá através da privatização do espaço escolar e incentivo à realização de parcerias com a sociedade civil para atender às questões financeiras da escola.

Para Nogueira (2001), o *Projeto de Qualidade no Ensino Público*, adequa-se ao novo formato de políticas públicas, atuando na difusão e implementação de reformas estruturais, administrativas e institucionais no Estado Brasileiro sendo que sua aplicação no Paraná serve como modelo para o restante do país.

Ainda segundo Nogueira, as políticas educacionais no Paraná nos anos 1990 passam por um processo ideológico e material de adequação ao neoliberalismo a partir de um consenso teórico e político. Vigora, nesse período, a pressuposição de que ao implementar esses projetos “o Estado tem a possibilidade de exercer uma função equalizadora das desigualdades sociais, e a educação é assumida como mediadora desse processo”. (2001, p 157)

A reorganização do setor educacional, e dentro dela a reorganização da SEED, faz parte de uma reorganização burocrática do Estado que passa por reformas institucionais para adequação ao novo capitalismo internacional que adota a flexibilização da sua estrutura para ajustar-se ao novo formato do Estado neoliberal.

Nogueira conclui com a afirmação de que o PQE, junto com o PROEM “expressam e realizam cotidianamente nas escolas Públicas Municipais e Estaduais do Paraná, mediante a reformulação pedagógica, curricular e conceitual, a reforma institucional e administrativa no Estado do Paraná”. (2001, p 169)

Na gestão Lerner o Projeto Político Pedagógico permanece como componente da política pública educacional, porém a condição de instrumento de gestão democrática é limitada pelo esvaziamento de seu caráter eminentemente político. A adoção de uma perspectiva neoliberal na educação reduz o Projeto Político Pedagógico a um documento l realizado para atender exigência formal, a partir da obrigatoriedade do cumprimento de um roteiro para sua construção. Dessa forma inviabiliza-se a construção de um Projeto Político Pedagógico sob os preceitos da autonomia, além de romper com a possibilidade da consolidação da gestão democrática em função da não efetivação de sua construção de forma coletiva.

## 2.5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – POLÍTICA EDUCACIONAL PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ

O presente estudo sobre as Políticas Públicas Educacionais no estado do Paraná, compreendidas no período de 1983 a 2002, tem como foco de análise a evolução das discussões sobre a questão do Projeto Político Pedagógico. A análise

utiliza como referência documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação, com relação às suas políticas educacionais, especificamente sobre a construção do Projeto Político Pedagógico nas escolas públicas, e estudos já realizados e presentes na bibliografia educacional nacional e paranaense.

Com relação ao interesse específico deste trabalho — a transformação do Projeto Político Pedagógico em política pública no estado do Paraná — constata-se que na gestão José Richa (1983-1986) não há nos documentos oficiais e nas análises relatadas, menção específica, ao Projeto Político Pedagógico da escola pública, porém são estabelecidas ações e discussões acerca de seus principais componentes: o caráter político da educação, trabalho coletivo, descentralização, autonomia e gestão democrática.

No documento *Políticas SEED- Pr – Fundamentos e Explicitação (1983)*, orientador das políticas educacionais públicas na gestão Richa, há a proposta de recuperação da concepção política da educação como forma de desalienação dos educadores quanto à sua ação pedagógica. “A educação é e sempre foi um ato político, por ter conseqüências sociais. Os resultados do ensino são resultados políticos.” (PR/SEED, 1983, p. 04). Há também referência ao papel da escola na superação das desigualdades sociais através do engajamento com as camadas populares e ao atendimento de suas necessidades de conhecimento. “O aluno ou futuro trabalhador deve ser instruído, se realmente se pretende com firmeza a existência de uma verdadeira democracia participativa”. (PR/SEED, 1983, p. 06) Nesse contexto a escola assume sua função no processo de transformação social que ultrapassa a transmissão de conteúdos curriculares atuando “por uma nova ordem mais justa e mais humana”. (PR/SEED, 1983, p 09) Essa atuação só é

possível através da interação da escola com outras esferas da sociedade e da valorização do trabalho coletivo.

Se a educação traz a perspectiva clara de reconstrução social, todas as práticas escolares deverão acompanhar essa perspectiva. A reconstrução social não pode ser um ideal, mas uma prática concreta, diária, comunitária, assumida pelo maior número de pessoas que a escola tenha capacidade de congregar. A capacidade de organizar e trabalhar coletivamente seria a grande meta de qualquer escola, que, ao ser objetivada, ao longo do tempo, da história, provocaria as transformações necessárias para o estabelecimento de dignidade de todos os homens. (PR/SEED, 1983, p 10)

Esse documento trata também da democratização do poder pela via da participação como uma resposta a pressões da sociedade, salientando que a constituição da democracia “é um processo coletivo de aprendizado” (PR/SEED, 1983, p 18) e de difícil instalação, pois se dá dentro de conflitos e contradições sociais.

A principal marca da gestão José Richa está ligada à instalação da gestão democrática nas escolas do Paraná e à disseminação da idéia de democracia participativa. Trata-se de um período de incorporação, ao discurso oficial, de concepções político-pedagógicas de cunho progressista, presentes na literatura educacional, com o objetivo de transpor para a educação a proposta política do partido com relação à participação das classes populares, a valorização da escola, do professor e da organização de grupos da sociedade civil.

A discussão sobre a justiça social aparece na gestão Richa ao tratar do dever do Estado com relação à educação. Afirma-se, então:

A nova política educacional pretende oportunizar a retomada do ensino público gratuito, especialmente o de 1º grau, garantindo a oferta mediante a sua expansão, conservação, reparo de rede e melhoria qualitativa; pretende desenvolver o compromisso político dos educadores com a maioria da população que está à margem do saber e dos bens sociais. (PR/SEED, 1987, p. 01)

O documento *Projeto Pedagógico 1987-1990*, governo Álvaro Dias, mantém a bandeira da democratização, porém redefinindo a concepção de educação que incorpora, a partir de então, o conceito de racionalidade administrativa e de competência da escola, como consta da apresentação do documento “a busca da racionalidade administrativa é um imperativo para evitar que os recursos — além de escassos — se percam na burocracia educacional ao invés de chegar ao processo educacional propriamente dito nas escolas”. (PR/SEED, 1987, p v)

O caráter político da educação é reforçado por ser a mesma tratada como “fenômeno social e, portanto político, ‘uma vez que traduz interesses de grupos sociais diferenciados”. (PR/SEED, 1987, p 3) De acordo com esse documento, na gestão Álvaro Dias, a característica política da educação está relacionada à formação de cidadãos que tenham a capacidade de interagir na sociedade com clareza de seus interesses. Esse projeto

concebe a educação como voltada para preparar e formar os indivíduos através da transmissão e produção de conteúdos significativos que garantam o aprofundamento e o domínio dos princípios científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos socialmente elaborados, para a construção de cidadãos críticos e participantes do processo de transformação social. (PR/SEED, 1987, p. vii)

Há também alusão clara à necessidade de comprometimento dos educadores da escola pública com relação à sua responsabilidade em relação aos alunos e à sociedade. Dessa forma define que

Esse perfil de escola exige educadores comprometidos com a sua tarefa e conscientes da responsabilidade que lhes foi confiada, além de uma infra-estrutura adequada, de modo a ter assegurados os elementos indispensáveis em relação às condições físicas do real funcionamento de serviços necessários, que propiciem aos professores e alunos, ambiente apropriado ao desenvolvimento de um trabalho. ( PR/SEED, 1987, vii)

O eixo central da escola é o educando, constituído historicamente. Nesse sentido, o aluno é o ponto de partida para a elaboração do currículo que vai definir a organização dos conteúdos e de toda a relação pedagógica, a partir da relação dialógica entre aluno e professor. (PR/SEED, 1987, p 4-5)

A gestão Álvaro Dias mantém a discussão sobre a justiça social estabelecendo-a como diretriz político-educacional ao afirmar que o Estado deve garantir a todos o direito à escolaridade. (PR/SEED, 1987, p. 03) O documento base da política educacional *Proposta Pedagógica* constitui um comprometimento com a educação, tendo clara sua função social além de reconhecer a escola como espaço de apropriação do conhecimento científico.

Tal documento dá continuidade às propostas da gestão anterior com relação ao processo de democratização da escola, através da “participação crescente da comunidade nas ações voltadas ao aprimoramento do processo educacional no âmbito das escolas”. (PR/SEED, 1987, p 15) Há o entendimento de que o envolvimento de toda a comunidade escolar na gestão da escola, amplia sua “autonomia administrativa com significativas repercussões na melhoria do processo educacional”. (PR/SEED, 1987, p 16)

Pode-se afirmar que as concepções de educação, constantes nos dois documentos analisados, partem da consideração de que a educação é intrinsecamente política, conforme definição dada por PARO (2002), tanto no aspecto da construção do ser humano como sujeito histórico quanto no estabelecimento de convivência entre sujeitos históricos de forma pacífica e cooperativa, tendo em vista uma relação democrática.

Esse entendimento sobre a concepção de educação, presente nos documentos analisados, possibilita a discussão sobre a relação entre educação



democrática e prática administrativa escolar, ou seja, a especificidade da administração escolar a partir do reconhecimento do caráter político da educação.

Embora se possa afirmar, em face das análises apresentadas, que os avanços sobre as políticas educacionais no Paraná se deram principalmente em termos de discurso, é essa discussão teórica que possibilita a disseminação das idéias de gestão democrática atendendo reivindicações de educadores e suas associações quanto à necessidade de aprofundar essa discussão, tendo como ponto central a importância da construção do Projeto Político Pedagógico nas escolas públicas.

A ênfase na construção do Projeto Político Pedagógico se concretiza na terceira gestão do governo do PMDB no Paraná, com a divulgação do projeto *Paraná: Construindo a Escola Cidadã*, que destina um capítulo exclusivamente ao Projeto Político Pedagógico. O documento que apresenta o projeto enuncia os princípios norteadores da política educacional da gestão Requião (1991-1994): consolidação da gestão democrática, participação comunitária, incentivo às escolas para a elaboração autônoma de projetos pedagógicos, capacitação de professores e criação de sistemas de avaliação permanente.

Entendido como política pública de educação, o projeto *Escola Cidadã* apresenta à escola a possibilidade de autogerir-se através do trabalho coletivo de todos os seus componentes, que têm autonomia para promover alterações nos processos administrativos e pedagógicos da escola. Apresenta a escola como espaço público e, em razão disso, a necessidade de repensar a sua função social. A escola é apresentada como instituição criada pela sociedade para produzir aprendizagem a partir de uma prática humanizadora. (PR/SEED, 1993, p. 2)

Procura resgatar o caráter público da ação governamental, através da orientação de seus programas, no atendimento das demandas fundamentais da população, engajando progressivamente a sociedade civil organizada, na discussão, execução e avaliação de suas ações. (PR/SEED, 1993, p. 06)

O Projeto Político Pedagógico é considerado tarefa da escola, sendo um processo em permanente de construção e com intencionalidade explícita. Ele representa o resgate da “escola enquanto espaço público, pelo processo da discussão aberta e séria que recupera a capacidade de reflexão por parte dos professores, alunos e pais no interior dos coletivos pluralmente organizados e com identidade próprias”. (PR/SEED, 1992, p 33-34)

O documento *Paraná: Construindo a Escola Cidadã* define o ano de 1993 como ponto de partida para a elaboração do projeto pedagógico das escolas estaduais a partir de sua discussão, por todos os professores, nos tempos destinados ao planejamento. Através do documento *Orientações para elaborar o Projeto Político Pedagógico das escolas, 1992*, a SEED define que a escola deve elaborar o seu Projeto Político Pedagógico através da reflexão crítica da comunidade escolar, identificando o retrato que faz de si mesma no presente e que deseja ser no futuro.

Ao apresentar o Projeto Político Pedagógico como tarefa da escola remete-se ao entendimento dado por Marques (2006), para gestão e administração escolar.

Para esse autor

Todo educador é dirigente responsável pela direção geral dos processos da educação como tarefa colegiada e pela formulação das políticas educacionais, necessitadas de se enraizarem, desde sua concepção até a execução atenta e fiel, nas práticas efetivas dos que fazem a educação no seu dia-a-dia. (p 112)

Para Marques, a gestão democrática do trabalho educativo e a direção administrativa da escola atendem aos imperativos da racionalidade coletiva da escola, a partir da práxis cotidiana. Trata-se de um “processo de entendimento comum sobre o que fazer e como fazer e sobre as tarefas que a cada um competem como tarefas a ele atribuídas por consenso”. (p 111)

Assim apresentada, a proposta de construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, como importante elemento da política pública educacional da gestão Requião, pode ser relacionada à análise feita por Veiga (2005), sobre Projeto Político Pedagógico como inovação emancipatória por privilegiar o processo de reflexão interno à escola e, considerar a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação. Novamente, porém, esse avanço teórico não se refletiu em ações concretas. Ao mesmo tempo em que há um movimento de criação e fortalecimento de mecanismos mais participativos e democráticos de decisão nas escolas, a importação de conceitos de teorias administrativas para o campo pedagógico, a centralização na formulação de políticas e a descentralização administrativa promovem, por um lado uma maior responsabilização da escola e dos professores na gestão escolar e por outro, as reformas educacionais estabelecem um processo de desqualificação do trabalho docente, retirando autonomia dos professores na concepção e organização de seu trabalho. (OLIVEIRA, 2004) Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico perde seu caráter emancipatório, a escola e seus componentes não se reconhecem através dele. O Projeto Político Pedagógico, então, transforma-se em documento formal, instrumento de controle, burocratizando a escola que se vê como cumpridora de normas. Retornando à análise de Veiga(2005), nesse formato, o Projeto Político Pedagógico se apresenta como inovação regulatória, ou seja, assume uma

aparência democrática, mas na realidade sua concepção de educação limita a ação política da escola.

Para analisar as contradições apresentadas na gestão Requião, que transformam uma proposta emancipadora de gestão democrática da escola em documento regulador da ação pedagógica, deve-se considerar os “fatores, estratégias ou ações que fazem do final do séc. XX uma fase de revigoramento (mundial) da idéias (neo)liberais estimuladoras da nova forma de acumulação capitalista”. (NAGEL, 2001, p. 02) Nesse contexto, amplia-se a discussão sobre descentralização do sistema educacional como contraponto ao autoritarismo, o que oculta sua relação com as necessidades da nova forma de regulação capitalista.

Gonçalves (2002), afirma que a gestão Requião marca o início do descenso democrático na gestão da educação no Paraná. O recuo na democratização da escola pública se dá com o surgimento do questionamento ao papel e independência do diretor eleito com a conseqüente transformação no processo de escolha dos diretores das escolas, passando de eleição para consulta à comunidade escolar, vinculando a figura do diretor ao Estado. Marcam também esse processo, o estabelecimento do Regimento Escolar Único conforme modelo oficial, e a imposição do Conselho Escolar como instância administrativa na escola, a partir de composição pré-definida.

Na gestão Lerner, o financiamento internacional transforma-se em regulador econômico das políticas sociais, passando a orientar as políticas educacionais adotadas no Paraná.

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico é totalmente secundarizado, não aparece no documento base orientador das políticas públicas educacionais desse período. Com a ênfase das políticas educacionais se deslocando da formação

para a democracia, para uma formação voltada ao mercado de trabalho, outras ações são valorizadas, sobrepondo-se ao Projeto Político Pedagógico, que tem sua validade reduzida.

O *Plano de Ação – Gestão 1995-1998* trabalha com conceitos específicos como competência do professor na escola, descentralização do sistema educacional, gestão compartilhada, através de uma ressignificação de suas concepções sobre educação e política educacional, esvaziando seu conteúdo democrático. A adoção pelo Estado do Paraná dos princípios neoliberais é clara e a busca do estado mínimo pelo abandono das políticas sociais, entre elas as relativas à educação são marcantes. A transferência de responsabilidades para a escola e para a comunidade tem por objetivo a desoneração do Estado e, na educação, esse processo se dá através do incentivo às parcerias com a comunidade, através da dinamização das APM's e Conselhos Escolares para a solução dos problemas internos da escola, e ao desenvolvimento da competência profissional do professor pela adesão a projetos educacionais.

Junto com esse processo de desoneração do Estado, com relação às políticas sociais, a gestão Lerner promoveu a desarticulação docente como categoria profissional, pela não-realização de concursos, o não-atendimento às propostas de melhorias salariais e pela criação da PARANÁEDUCAÇÃO, com o objetivo de contratar professores sem estabelecer vínculo com o Estado e viabilizar a flexibilização de direitos trabalhistas.

No segundo período da gestão Lerner, que se inicia em 1999, a SEED edita o documento "*Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola*", como orientador para sua ação na área da educação. Esse documento trata da proposta pedagógica escolar a partir de uma concepção gerencial. O discurso pedagógico passa a ser

articulado com conceitos oriundos da economia adequando as práticas pedagógicas à formação de capital humano; o discurso pedagógico antes politicista passa a ser economicista. (SILVA, 2001)

A gestão Lerner apresenta uma mudança na discussão sobre a questão da justiça social adotando uma concepção que minimiza a dimensão política da educação. “o que importa é sabermos onde desejamos chegar, para contribuir na construção de uma sociedade mais fraterna, sem preconceitos e sempre pluralista, comprometida com a justiça e a produção do conhecimento, cumulativo e compartilhado entre todos.” (PR/SEED, 1995, p. 7)

O processo de construção da proposta pedagógica tem por referência os documentos oficiais que lhe dão amparo: LDB, Diretrizes e Parâmetros Curriculares, sendo privilegiado o aspecto técnico. A orientação da SEED propõe a reflexão conjunta da escola como formuladora de consensos, considerando que a escola vai traduzir para sua própria identidade os preceitos legais e normativos nacionais.

A concepção de proposta pedagógica apresentada privilegia o aspecto técnico secundarizando a concepção política da educação. Estabelece normas para organização e funcionamento da escola como articuladora de tempos, espaços, recursos humanos e materiais e, apesar de frisar a necessidade da adesão coletiva através do trabalho em equipe, não considera o trabalho coletivo como articulador da gestão da escola. Ao tratar da autonomia da escola, o documento mais uma vez faz referência à questão normativa através da citação à LDB, nos seus artigos 3, 13 e 15. Define como bases da autonomia a gestão democrática e gestão da aprendizagem, porém o restante do documento não faz menção sobre como se efetivar a gestão democrática na escola. O foco é mantido na gestão da aprendizagem e na responsabilidade da escola com relação a essa questão. A

gestão compartilhada adotada por essa gestão procura “racionalizar o processo administrativo e pedagógico, como movimentos destituídos dos aspectos políticos” (SILVA, 2001), resultando o projeto pedagógico como documento formal.

A construção do projeto pedagógico na gestão Lerner se dá mediante o atendimento a itens constantes de modelo fornecido pela SEED, sendo o mesmo submetido à análise dos Núcleos Regionais de Educação para sua aprovação. Desde o início de sua formulação é considerado o aspecto formal para atendimento burocrático de normatização da SEED. Nesse contexto, pode-se afirmar que há uma utilização do projeto pedagógico como instrumento de controle da escola, em face de sua descaracterização como instrumento de gestão, e naturalização de concepções ligadas à competência e eficácia. A predominância de processos gerenciais sobre processos educativos, o estabelecimento de relações de competitividade entre escolas, na sua busca pela excelência, fazem com que se perca “o sentido de um projeto pedagógico construído coletivamente, expressão real das necessidades da comunidade e da escola” (CZERNISZ, 2001,p 227), que organize um trabalho pedagógico que tenha por objetivo a construção de uma cidadania consciente. Reportando esse contexto à análise feita por Veiga sobre o Projeto Político Pedagógico como instrumento regulatório, constata-se o incentivo à participação formal no processo de sua construção. Sua concepção é trazida de fora para dentro da escola, desconsiderando os sujeitos que nela atuam e negando a diversidade de interesses e de atores presentes.

Pode-se concluir que as décadas de 1980 e 1990, adentrando nos anos 2000, com relação ao estado do Paraná tanto em uma concepção de Estado mais conservadora, comprometida com o ideário do estado mínimo, quanto em uma concepção de estado progressista, voltada ao atendimento das camadas populares,

apresentaram políticas públicas educacionais que estabelecem limites à democratização da gestão escolar. Essa opção fica clara pela adoção de um formato de Projeto Político Pedagógico que se aproxima mais do documento formal, institucionalizado de fora para dentro da escola, com aparência democrática, mas limitado quanto à possibilidade de emancipação política da escola.

A discussão implementada acerca do Projeto Político Pedagógico no estado do Paraná consolidou um referencial teórico que pode ser considerado como um avanço em direção à democratização da escola. Em relação a esse referencial teórico pode-se levantar as seguintes questões: Em que medida as escolas efetivaram essas proposições? Que alterações realizaram em suas concepções e práticas como resultado das iniciativas desses diferentes governos? As respostas a essas perguntas ultrapassam o âmbito deste trabalho, merecendo ser objeto de pesquisas futuras que incluam a análise da efetiva prática escolar em seus estudos.



### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização do presente estudo, o objetivo principal foi analisar a política educacional paranaense desenvolvida no período 1983-2002, tendo como foco a constituição do Projeto Político Pedagógico em instrumento de política pública. A questão básica que orientou este trabalho foi a apropriação, por parte do Estado, de uma idéia que surge na literatura educacional e que, nas gestões governamentais paranaenses estabelecidas a partir da década de 1980, é trazida para o centro das discussões sobre novas formas de gestão escolar, dentro de um contexto de redefinição do papel do Estado na educação.

Para entender como se deu esse processo, inicialmente é feita uma delimitação sobre as categorias fundantes do Projeto Político Pedagógico, a partir do debate instituído nas décadas de 1980 e 1990, sobre trabalho educativo. O que se produziu foi um estudo da produção teórica sobre Projeto Político Pedagógico, evidenciando tratar-se de uma produção crítica e articulada a um projeto histórico que preconiza a transformação da sociedade.

A discussão sobre gestão democrática aparece intrinsecamente vinculada à discussão sobre a construção do Projeto Político Pedagógico, através do reconhecimento do caráter político da educação. A gestão democrática é considerada articuladora entre poder e saber, sendo imprescindível, para tanto, o estabelecimento de uma organização coletiva do trabalho pedagógico.

A análise da função política e social da escola destaca o Projeto Político Pedagógico como a concretização de um contexto político da educação, tornando-se necessário o estabelecimento de um compromisso político com vistas à ação transformadora da escola. Sob esse contexto ao se falar de participação considera-

se como o trabalho coletivo, enquanto responsabilidade coletiva das pessoas que integram a escola em relação às suas práticas escolares específicas, se efetiva no interior da escola através da relação entre o discurso e ação, tendo por base a exigência de competência técnica, política e ética de todos que compõem a escola. A autonomia, ou seja, a possibilidade de decisão sobre as questões pedagógicas e administrativas tendo como foco a função educativa da escola, é também definida a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica e definição de responsabilidade coletiva da comunidade escolar. A organização do trabalho pedagógico se relaciona com a gestão democrática por meio da articulação de seus elementos: planejamento, currículo e avaliação, considerados como instrumentos para orientar as tomadas de decisão em relação ao processo de gestão escolar. É esse processo que vai definir o projeto educacional adotado pela escola tendo em vista a emancipação humana e política.

Estabelecidos e definidos seus elementos constitutivos, a análise realizada a seguir parte da consideração do Projeto Político Pedagógico como articulador da gestão na escola, destacando-o como fator de união entre política e educação. Paro (2002), contrapõe duas visões de política existentes na escola — uma visão restrita na qual escola e política ocupam espaços distintos na sociedade e outra com um sentido mais amplo que considera a educação como prática intrinsecamente democrática. Paro reforça o caráter político da educação como articulador da ação democrática na escola pela possibilidade de superar a fragmentação do trabalho escolar. Veiga (2003), faz uma comparação entre duas formas possíveis do Projeto Político Pedagógico organizar-se nas escolas, apresentando em ambas um caráter inovador, porém com perspectivas distintas: uma trata o Projeto Político Pedagógico sob uma visão regulatória, enfatizando o documento formal e limitando a ação

política da educação; a outra considera a atuação emancipatória do Projeto Político Pedagógico como resultado da ação consciente e organizada da escola.

A análise do Projeto Político Pedagógico como instrumento de política pública, remete à necessidade de conceituar políticas públicas e Estado, relacionando os dois conceitos numa perspectiva histórica. Deve-se ter claro que a concepção de Estado e as políticas que este implementa é referenciada historicamente, trata-se de um processo que se desenvolve sob circunstâncias históricas concretas.

A questão do Estado contemporâneo é apresentada como uma relação contraditória entre um Estado de direito e um Estado social, as políticas públicas educacionais são marcadas pela relação entre a ordem jurídica e legal e pelas relações políticas e sociais. Nesse contexto, a política pública social surge como garantia de direito numa sociedade que produz processos de exclusão. Explicita-se assim uma contradição que pode ser compreendida no âmbito do Projeto Político Pedagógico que torna-se uma referência central para a compreensão e desenvolvimento da política pública de Estado voltada à educação.

Na maioria das vezes a escola e todos os sujeitos participantes do processo pedagógico não se dão conta das contradições inerentes ao caráter e à relação entre o Estado e a própria política pública. Tem-se como referência que a dimensão política constitui-se a partir de relações de poder no trabalho educativo e ainda no caráter e na necessidade de promover a participação dos sujeitos na organização escolar. A dimensão política do projeto pedagógico consubstancia-se na relação entre o que é a exigência de um direito enquanto dimensão individual e aquilo que é intrínseco à natureza do trabalho escolar, que é a necessidade de constituir um processo participação (política).

Essa questão surge como fundamental para pensarmos a conversão do Projeto Político Pedagógico em política pública; deve-se considerar que a educação encontra-se inserida num processo que antes de ser um direito (Estado de direito) é uma relação imprescindivelmente social, há uma relação de poder enquanto processo social interno da escola que se constitui num contexto histórico.

O Projeto Político Pedagógico ganha relevância no sentido de que ele torna-se uma forma de pensar e explicitar as próprias relações políticas do Estado no âmbito da escola. Essa perspectiva tem como característica desencadear um processo pedagógico que é político por excelência e, ao mesmo tempo, revela as contradições sociais que penetram no Estado.

Significa considerar que o Projeto Político Pedagógico é uma política pública que possibilita à escola refletir sobre os aspectos contraditórios do Estado de direito e do próprio Estado social a partir de suas contradições.

O Projeto Político Pedagógico passa a ser um mecanismo de conversão instrumental de política pública, ou seja, é a presença do Estado, na escola, enquanto ordenamento jurídico. A relação entre Estado e política pública (social) adquire dessa forma o caráter explícito da conversão de uma política pública voltada para o sistema educacional. Nesse sentido compreender o papel e a natureza do Estado a partir da política pública significa considerar que as contradições que se apresentam no Projeto Político Pedagógico têm origem na relação entre o próprio Estado e a política pública.

Essa questão remete-nos a pensar que o Estado não se constitui como um ente historicamente equilibrado e isento das contradições que a sociedade capitalista produz a partir do contexto social e econômico. Afirma-se sim, que o Estado se expressa a partir de relações de poder, cujo escopo é manter e conservar

um processo social e histórico favorável ao domínio de uma ordem política capitalista sob uma concepção burguesa.

Na recente teoria marxista, o Estado é concebido como uma dedução (Ableitung) da valorização do capital. O enfoque metodológico geralmente seguido nestes processos dedutivos é “genético” e “funcional”: genético, quando se indaga a origem histórica das funções do Estado, que está nos conflitos entre as classes sociais ou na contradição que opõe os diversos setores do capital; funcional, quando se verifica se as tarefas historicamente criadas, a que o Estado deve presidir, resolvem-se ou não numa relação de funcionalidade com os processos de valorização da estrutura capitalista. (BOBBIO, 2007, p.404)

O caráter político do Estado numa sociedade capitalista representa assim a relação entre aquilo que é próprio da estrutura social e econômica, qual seja, a de garantir mecanismos históricos de valorização e harmonização do capital. Por outro lado, a relação entre Estado e política pública se constitui como problema, isto é,

A “questão social “ que eclodiu na segunda metade do século XIX colheu de surpresa a burguesia, impondo-se-lhe como o problema principal a que ela devia fazer frente e que ainda continua sendo o problema sem solução do Estado moderno. (BOBBIO, 2007, p.403)

Dessa forma as políticas sociais de Estado estão longe de serem mecanismos e/ou instrumentos de superação e transformação do status quo de uma ordem que é essencialmente fundamentada em relações sociais de poder e legitimada por um Estado de direito. Por outro lado, numa perspectiva histórica e crítica torna-se fundamental compreender o Projeto Político Pedagógico como um processo que possibilita estabelecer uma relação explícita e contraditória entre Estado e política pública.

Pretendeu-se, neste trabalho, fazer a análise e contextualização da relação entre Estado e Política Pública, a partir do estudo de documentos oficiais sobre

educação, procurando evidenciar como se deu a construção da política educacional pública no estado do Paraná, em um contexto histórico determinado.

A análise dos documentos oficiais voltados à política educacional no Paraná, no período de 1983-2002, a partir das categorias definidas na literatura educacional como constitutivas do Projeto Político Pedagógico, procurou explicitar como se deu, em cada gestão, a apropriação e conversão desses elementos em instrumento de política pública educacional. As contradições surgidas nesse processo, através do qual o Estado atua no sentido de atender as aspirações das camadas populares apontando possibilidades de transformações, ao mesmo tempo em que condiciona o caráter da escola restringindo sua atuação, foram apontadas no decorrer da análise.

O estudo desses documentos apontou, em relação aos governos do PMDB, dois momentos: o primeiro refere-se às gestões Richa e Dias e a um processo de transposição, para o interior do Estado de idéias de grande importância para os movimentos ligados às camadas populares, com cunho progressista, tendo em vista a transformação social.

O entendimento do caráter eminentemente político da educação é assumido pelo Estado como conceito base nos documentos sobre a política pública educacional desse período. A partir dessa concepção, os documentos emitidos pela SEED estabelecem propostas que têm por objetivo a implementação da gestão democrática, com a disseminação da idéia de democracia participativa e apresenta como instrumento para o desenvolvimento dessas políticas a participação da comunidade na gestão da escola por meio do fortalecimento de suas organizações, como a APMF e Conselho Escolar.

Essas gestões são marcadas pela apresentação e defesa, a partir do Estado, da possibilidade de democratização do sistema escolar tendo como ponto principal o

incentivo à participação da comunidade. Ao mesmo tempo, as dificuldades de implementação desse modelo de gestão de escola estão relacionados ao controle do Estado, pelo financiamento da educação.

As contradições apresentadas nesse período têm relação com a discrepância entre o avanço teórico nas políticas educacionais públicas e as ações implementadas pelo governo. A análise dessas contradições tem de considerar o processo de rearticulação das forças liberais que estava em curso mundialmente, apoiada em organismos internacionais de financiamento do setor público. Tem início, na gestão Álvaro Dias, a negociação de financiamento internacional tendo por objetivo viabilizar a realização de políticas sociais por parte do Estado.

Os avanços teóricos incorporados aos documentos direcionados à política educacional confrontam-se com a incorporação, ao cotidiano das escolas, dos compromissos firmados com esses organismos internacionais de financiamento e que indicam um “esvaziamento estrutural das funções próprias à instituição ligada ao saber”. (NAGEL, 2001, p. 107)

A gestão Requião, segundo momento do governo do PMDB, efetiva a conversão do Projeto Político Pedagógico em instrumento de política pública através do projeto *Escola Cidadã*, que se apresenta por meio de um documento com caráter inovador, no qual a gestão democrática, pela participação coletiva de toda a comunidade escolar na sua gestão, é balizadora das ações propostas pelo Estado. O Projeto Político Pedagógico torna-se o núcleo da discussão sobre gestão democrática, instrumento democratizador da escola tanto no aspecto pedagógico quanto administrativo e financeiro. A SEED, como instituição representativa do Estado, apresenta o Projeto Político Pedagógico da escola como sendo seu próprio projeto, definido como plano e marca da escola, resultado da intencionalidade da

educação. Para a SEED o processo de sua construção na escola pública viabiliza a concretização da participação, do trabalho coletivo, da autonomia da escola. A *Escola Cidadã* apresenta-se como um projeto emancipador de sociedade a ser implementado a partir da escola, através da construção do Projeto Político Pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico como instrumento central na democratização da gestão da escola pública, contudo, permaneceu no nível do discurso uma vez que, na prática escolar, não foi utilizado como articulador dos instrumentos de gestão democrática. O grande descompasso entre o discurso oficial e a prática política do governo Requião impediram o reconhecimento do Projeto Político Pedagógico como uma proposta emancipadora de gestão da escola, limitando-o a documento formal, regulador e limitador desse mesmo processo.

A não concretização da política educacional proposta por meio do projeto *Escola Cidadã*, que tinha como ponto central o Projeto Político Pedagógico, para ser explicada, deve considerar as contradições existentes dentro do próprio Estado. Em relação às gestões Richa e Dias houve, na gestão Requião, um aprofundamento das contradições em relação às políticas públicas educacionais, pela não efetivação das propostas apresentadas pela SEED.

A análise dessas contradições deve considerar o sucesso e o robustecimento, em nível mundial, das idéias neoliberais dentro de um marco da sociedade capitalista com vistas a uma nova forma de acumulação. O processo de democratização que se instalou no Brasil, a partir da década de 1980, foi acompanhado por um processo de piora das condições de vida esvaziando seu conteúdo e abrindo caminho para o neoliberalismo como única alternativa à falência do Estado. (NUNES, 2002)



As políticas educacionais surgidas nesse contexto refletem esse processo. As concepções de gestão da escola no Paraná modificam-se conforme o contexto histórico implicando em reorganização total no sistema de ensino. (VIRIATO, et al, 2001, p. 185).

As gestões do PMDB nas décadas de 1980 e 1990 atuam como um período de transição do projeto de construção democrática da educação para outro, subordinado às exigências do capitalismo contemporâneo, representando “um retrocesso à perspectiva de gestão democrática da escola uma vez que não altera a lógica de poder dentro da escola”. (SANTOS, 2001, p. 115)

A gestão Requião é marcada pela ambigüidade com relação às políticas sociais em função da tentativa de conciliação da necessidade de reestruturação do Estado para adequar-se ao ideário neoliberal e de desenvolvimento da cidadania, pela intensificação do discurso e da prática de desenvolver essa cidadania a partir dos esforços das comunidades buscarem a satisfação de suas demandas fora da esfera estatal. (VIRIATO et al, 2001)

Essa ambigüidade reflete-se na prática cotidiana da escola pública resultando num deslocamento do Projeto Político Pedagógico, de instrumento responsável pela organização do trabalho escolar, para a condição de documento formal, secundarizado no contexto escolar e referenciado à burocracia do sistema educacional.

Na gestão Lerner há a adesão aos ideais neoliberais provocando uma mudança na concepção de gestão adotada pelo Estado. As políticas públicas educacionais acompanham essa mudança de concepção e passam a incorporar em seus textos uma visão empresarial para a proposta pedagógica, privilegiando o aspecto técnico e formal em substituição ao aspecto político da educação. A visão

empresarial refere-se ao desenvolvimento de conceitos que deslocam a formação para a democracia para uma formação voltada ao mercado de trabalho.

Constata-se nas políticas públicas do Estado do Paraná uma lógica gerencial direcionada para a gestão compartilhada, desde os conteúdos dos cursos para diretores escolares, até a publicação e distribuição de jornais institucionais da Secretaria Estadual direcionados para diretores, presidentes de APM's e professores. ... É no governo Lerner (gestão 1995-1998) que introduz-se o referencial e a concepção da gestão compartilhada ou gestão participativa, em oposição às formas anteriores, que até então, sempre trataram o modelo de gestão escolar assumido como sendo o de gestão democrática. (ALMEIDA, 2003, p 60 apud HACHEM, 2000, p 04).

Na gestão Lerner há um processo de redefinição do papel do Estado na educação. As políticas educacionais são impregnadas pela lógica de mercado, adotando um modelo de gestão que tem como proposta a reestruturação do sistema educativo com a descentralização financeira e administrativa visando a autonomia da escola e a sua responsabilização pelos resultados educativos.

A gestão compartilhada é adotada tendo por objetivo a busca da qualidade e modernização da escola por meio da adoção da administração pública gerencial nos moldes da moderna empresa capitalista, flexível, desburocratizada. Esse processo marca o abandono do Estado em relação à manutenção das políticas sociais e a desobrigação do Estado com a escola pública. A democratização da escola é limitada à aplicação de regras e procedimentos técnicos.

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico é considerado como peça documental para atender a estrutura burocrática do sistema de ensino. A reflexão sobre o trabalho pedagógico cede espaço ao atendimento de procedimentos burocráticos.

A configuração que o Projeto Político Pedagógico adquire na gestão Lerner, com caráter eminentemente regulatório, deixa transparecer um novo posicionamento do governo na relação entre Estado de direito e Estado social.

A ação do Estado se evidencia com a utilização do poder político para proceder a um reordenamento entre as disputas jurídicas e econômicas, das questões sociais, de forma a atender a condicionamentos estabelecidos pela adesão aos preceitos neoliberais. Essa ação se torna possível porque

... se apóia na crença da legalidade dos ordenamentos estatuídos e do direito daqueles que foram chamados a exercer o poder. Assim, a fé na legitimidade se resolve em fé na legalidade, e a legitimação da administração que transmite o comando político é uma legitimação legal. A lógica desta racionalidade administrativa é própria do Estado de direito. (BOBBIO, 2007, p 402)

Nos governos anteriores, representados pelas gestões do PMDB, as políticas públicas sociais, entre elas as educacionais, ganharam destaque e outras concepções de Projeto Político Pedagógico foram apresentadas e instituídas.

Retomamos aqui a definição de Höfling (2001), segundo a qual o governo, ao assumir as funções do Estado por um determinado tempo, propõe à sociedade programas e projetos com ações voltadas para setores específicos da sociedade. Nesse sentido pode-se afirmar que cada gestão de governo analisada neste trabalho apresentou uma determinada idéia de Projeto Político Pedagógico, atendendo às especificidades da conjuntura de cada período de governo, variando de configuração: de emancipatória a conservadora.

Assim, o processo de conversão da idéia de Projeto Político Pedagógico em política educacional pública no Estado do Paraná, no período de 1983 a 2002, está vinculado aos projetos de governo propostos pelas gestões que se instalaram nesse período, ao desempenharem as funções de Estado, estando sob sua responsabilidade as relações políticas de natureza social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José L. F. **Eleição de diretores e concepções de gestão escolar no Paraná**. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2006.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 13. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

CAVAGNARI, Luzia B. **O projeto político pedagógico e a autonomia da escola: limites e possibilidades**. Ponta Grossa, 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ClAVATTA, M. A Construção da democracia pós-ditadura militar- políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O; SEMARARO, G. (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Democracia e socialismo: questões de princípio & contexto brasileiro**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O e SEMERARO, G. (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

CURY, Carlos R. J. Políticas da educação: um convite ao tema. FÁVERO, O; SEMERARO, G. (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CZERNISZ, Eliane C. S. Gestão democrática da escola: algumas reflexões. In: HIDALGO, Ângela; SILVA, Ileizi (org.). **Educação e estado. As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: UEL, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. **O Congresso Mineiro da Educação (1983-84) e a articulação entre organização da sociedade civil e educação escolar**. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação. (Mestrado)

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos de um projeto pedagógico. In: DERMEVAL Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

FUSARI, José Cerchi. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. **Série Idéias**, São Paulo, n. 16, p. 69-77, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GONÇALVES, Maria Dativa. A gestão da educação no Paraná: ascenso e descenso democrático. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, p. 22-26, jun. 2002.

GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HIDALGO, Ângela M. Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do Estado do Paraná. In: HIDALGO, Ângela M; SILVA, Ileizi (org.). **Educação e estado. As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: UEL, 2001. p. 167-203.

HÖFLING, Eloísa M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p 30-41, nov. 2001.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.

KUENZER, Acácia Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. (org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1992.

LEITE, Dirce Terezinha H. C. Reconstrução curricular e construção do projeto pedagógico. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 5, n. 18, p. 29-34, abr./jun. 1990.

LIMA, Antônio Bosco de. **Conselhos municipais na educação: perspectivas de democratização da política educacional municipal**. São Paulo: USP, 2001. Tese (Doutorado em Educação).

\_\_\_\_\_. **Descentralização, participação e autonomia nas políticas educacionais dos anos 80 e 90: construção da concepção privatista de educação no Estado do Paraná**. Cascavel/PR: UNIOESTE/UNIPAR: Colegiado de Pedagogia, 2000. Mimeo.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Natalina F. M. **A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão histórica e atual**. Campinas: Unicamp, 2002. Dissertação (Mestrado).

MARQUES, Mário Osório. Projeto Pedagógico: a marca da escola. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 5, n. 18, p. 16-28, abr./jun. 1990.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. rev. Ijuí: Ed Unijuí, 2006. p 99-112.

MARTINS, Rosilda B. **Escola cidadã do Paraná**: análise de seus avanços e retrocessos. Campinas, 1997. Tese (Doutorado).

MELLO, Guiomar Nano de; DALLAN, Maura Chezzi; GRELLET, Vera. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**: novos paradigmas curriculares e alternativas de organização pedagógica na educação básica brasileira. Curitiba: SEED, set. 2000.

NAGEL, Lizia H. O estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: GUIMARAES, Francys (Org.) **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001. p 99-122

NOGUEIRA, Francis M. G. **Políticas educacionais do Paraná**: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta. São Paulo: PUC, 1997. Dissertação (Mestrado).

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais do Paraná. A Década de 80. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, p. 27-30, out. 1997.

\_\_\_\_\_. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Ângela, SILVA, Ileizi (orgs). **Educação e estado. As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

NUNES, Andréa C. A resignificação da gestão democrática: igualdade, desigualdade e diferença. **Revista Chão da Escola**, n. 1, p.22-29, abr. 2002.

OFFE, Claus. Dominação política e estruturas de classes: contribuição à análise dos sistemas sociais do capitalismo tardio. In: VOGT, Winfried. **Estado e capitalismo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

OLIVEIRA, Dalila et al. Transformações na organização no processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n.11, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.125- 145.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Lílian Haffner da Rocha. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-117.

OLIVEIRA, Romualdo P. A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: Uma Contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. **Séries Idéias**, São Paulo, n.16, p. 114-124, 1993.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Escola: a busca da identidade enquanto projeto político pedagógico. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 5, n. 18, p.35-41, abr./jun. 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação escolar: um compromisso ético**. Curitiba: SEED, 1993.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Construindo a escola cidadã**. Curitiba: SEED, 1992.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná 1995-1998**. Curitiba: SEED, [199?].

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação**. 3.ed. Curitiba: SEED, 1984.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Projeto pedagógico 1987-1990**. Curitiba: SEED, 1987.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **A proposta pedagógica como instrumento de qualidade e de gestão da escola: conteúdo, processo de elaboração, acompanhamento e avaliação: a participação do magistério**. Curitiba: SEED/SUED, 1993.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: SEED/SUED/DEPG, 1990.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Reorganização da escola pública de 1º grau: proposta preliminar de trabalho**. Curitiba: SEED/SUED/DEPG, 1987.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola: Novos Paradigmas Curriculares e Alternativas de Organização Pedagógica na Educação Básica Brasileira**. Curitiba, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PERRUDE, Marleide. Os diferentes recortes e metodologia nos estudos sobre as políticas educacionais do Estado do Paraná (1990-1999) In: ESTADO e políticas sociais no Brasil. Cascavel: Edunioeste, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. A organização do trabalho na escola. **Revista de Ande**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 29-36, 1986.

\_\_\_\_\_. A construção do projeto pedagógico na escola de 1º grau. **Série Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 17-24, 1990.

\_\_\_\_\_. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Série Idéias**, São Paulo, n. 16, p.78-83, 1993.

PRZEWORKSKY, Adam. Interesses materiais, compromissos de classes e o Estado. In: CAPITALISMO e social-democracia. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **Estado e economia no capitalismo**. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. **Série Idéias**, São Paulo, 1992.

RODRIGUES, Elaine. Educação nacional: ancestralidade e projeção de um projeto de democratização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 65-79, jun. 2005.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. 6. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

ROSAR, Maria de Fátima F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 69, dez. 1999.

ROSSA, Leandro. Projeto político pedagógico: uma construção coletiva, inclusiva e solidária. **Revista da Educação AEC**, Brasília, n. 111, p. 63-72, abr./jun. 1999.

SADER, E. **Estado e política em Marx**: para uma crítica da filosofia política. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto pedagógico, cultura popular e compromisso político. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 5, n. 18, p. 42-48, abr./jun. 1990.

SANTOS, Jussara M.T.P. As condições do financiamento público e a direção dada às ações governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná de 1983 a 1994. In: HIDALGO, Ângela, SILVA, Iliezi (orgs). **Educação e estado. As**



**mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90.** Londrina: Ed UEL, 2001. p 101-126.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÄFFER, Margareth. Escola pública e projeto político pedagógico. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 5, n. 18, p. 9-15, abr./jun. 1990.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Ileizi L.F. Reforma ou contra-reforma no Sistema de Ensino do Estado do Paraná? Uma análise de meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. In: HIDALGO, Ângela, SILVA, Ileizi (orgs). **Educação e estado. As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90.** Londrina: Ed. UEL, 2001. p 127-166.

SILVA, M. A. Do projeto político do banco mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Competências: a pedagogia do 'novo ensino médio.'** São Paulo: PUC, 2003. Tese (Doutorado).

\_\_\_\_\_. Refletindo sobre a avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, A.R. et al. **Coleção gestão e avaliação da escola pública.** Curitiba: UFPr., 2005. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; MEC, Secretaria de Educação Básica.

SOUZA, Ângelo Ricardo et al. Planejamento e trabalho coletivo; projeto político pedagógico In: SOUZA, A.R. et al. **Coleção gestão e avaliação da escola pública.** Curitiba: UFPr., 2005. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; MEC, Secretaria de Educação Básica.

VEIGA, Ilma Passos A. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Escola: espaço do Projeto Pedagógico.** Campinas: Papyrus, 1998. p. 9-32.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1995. p. 11-35.

VIRIATO, Edaguimar O. et al. A gestão democrática educacional na redefinição do papel do estado. In: NOGUEIRA, Francys. (Org.) **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Eduinioeste, 2001. p 175-194.

WACHOWICZ, L. A. A democracia na escola. **Revista da Ande**, São Paulo, v.11, n. 18, p. 15-28, 1992.

\_\_\_\_\_. **O processo de gestão das escolas estaduais de 1º e 2º graus do Paraná**. Curitiba, 1991.

## ANEXOS

Compõem este anexo tabelas de análises dos documentos oficiais editados pela SEED, referentes às políticas educacionais adotadas pelo estado do Paraná, no período compreendido entre 1983 e 2002. Foram analisados os seguintes documentos:

Governo José Richa (1983–1986): *Políticas SEED – PR: Fundamentos e explicitação (1983)*;

Governo Álvaro Dias (1987-1990): *Reorganização da Escola Pública de 1º Grau: Proposta Preliminar de Trabalho (1987), Projeto Pedagógico 1987-1990 (1987), Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990)*;

Governo Roberto Requião (1991-1994): *Paraná: Construindo a Escola Cidadã(1992), Avaliação Escolar: Um Compromisso Ético (1993), A proposta pedagógica como instrumento de qualidade e de gestão da escola: conteúdo, processo de elaboração, acompanhamento e avaliação: a participação do magistério (1993), Inovando nas escolas do Paraná(1993)*.

Governo Lerner (1995 – 2002): *Plano de Ação – Gestão 1995-1998: Versão Preliminar (1995), Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola: Novos Paradigmas Curriculares e Alternativas de Organização Pedagógica na Educação Básica Brasileira (2000), Roteiro Possível: A Proposta Pedagógica em Construção(2000), Roteiro de Análise da Proposta Pedagógica(2000)*.

DOC	GOVERNO	TÍTULO
01	JOSÉ RICHA (1983-1986)	POLÍTICAS SEED – PR: FUNDAMENTOS E EXPLICITAÇÃO. 3ª ed. Curitiba, 1983
	<b>CATEGORIAS</b>	<b>CITAÇÕES</b>
		<b>CONSIDERAÇÕES</b>
<b>GESTÃO PARTICIPAÇÃO</b>	<p>Democratização do poder pela participação das comunidades organizadas, nas decisões relacionadas com a Educação. Estímulo às comunidades organizadas para que participem do planejamento, da avaliação e do controle das instituições educativas nos seus aspectos políticos, técnicos, financeiros e administrativos. (p 02)</p> <p>A capacidade de organizar e trabalhar coletivamente seria a grande meta de qualquer escola, que, ao ser objetivada, ao longo do tempo, da história, provocaria as transformações necessárias para o estabelecimento de dignidade de todos os homens. (p 10)</p> <p>A SEED, ao colocar como objetivos a serem atingidos, a democratização de poder, a participação das decisões por todos os elementos que se relacionam com o ensino (pais, alunos, elementos da comunidade, associações, sindicatos), está a insistir que os professores se proponham a aprender junto com outras pessoas – e a ensinar através de atos objetivados na prática do dia-a-dia – o verdadeiro significado de governo (ou direção) participativo dos processos educacionais e/ou culturais (p 18)</p>	<p>Encaminhamento oficial para viabilizar o processo de democratização da escola. Através da consideração da participação como meio de integração.</p> <p>Defesa da participação e do trabalho coletivo como possibilidade de instaurar a interação com outras esferas da sociedade e de efetivar a práxis política na escola.</p> <p>Recuperação da concepção política da educação. Constatação do papel da escola na luta de classes. Retomada da escola no processo de mudança social – função social da escola.</p>

## AUTONOMIA

A SEED não abre mão de sugestões ou de diretrizes para a pesquisa porque cabe a ela, em última instância, direcionar os trabalhos para que possam ser somados na solução de problemas comuns à educação e à sociedade. A diretividade do processo não significa ausência de democracia. (p 20)

A descentralização da SEED e a negação da postura tecnoburocrática deve, pois, ser entendida sob três aspectos:

- 1) o aspecto histórico da mudança na linha política do Governo do Paraná e o conseqüente espaço aberto à “democracia participativa”;
- 2) A intenção e as práticas (atuais) da SEED, quanto à ampliação das possibilidades de participação de professores, alunos, pais e comunidade;
- 3) as mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos dos professores que, abandonando o pessimismo e o descomprometimento, assumem a descentralização e a desburocratização como um objetivo a ser atingido pela prática de todos e de cada um. (p 22)

Ao sair a escola de seus problemas exclusivamente acadêmicos, ela estará, também, sob determinado prisma, operacionalizando um novo método de trabalho que, assim como alarga a compreensão da realidade de alguns, elimina outros que optam pela manutenção da ordem já estabelecida. (p 10)

## PLANEJAMENTO

Se a educação traz a perspectiva clara de reconstrução social, todas as práticas escolares deverão acompanhar essa perspectiva. (...) A capacidade de organizar e trabalhar coletivamente seria a grande meta de qualquer escola, que, ao ser objetivada, ao longo do tempo, da história, provocaria as transformações necessárias para o estabelecimento de dignidade de todos os homens. (p 10)

Não se pode aceitar que o ensino no Estado (em qualquer nível ou grau) possa ser realizado sem um conhecimento sistemático das dificuldades, problemas e/ou possibilidades desta Unidade da Federação.

A SEED não abre mão de sugestões ou de diretrizes para a pesquisa porque cabe a ela, em última instância, direcionar os trabalhos para que possam ser somados na solução de problemas comuns à educação e à sociedade. A diretividade do processo não significa ausência de democracia. (p 20)

Prerrogativa da SEED quanto às diretrizes. Responsabilidade pela orientação no processo de democratização da escola tendo por objetivo o atendimento das necessidades da sociedade sem abandonar o rigor característico da atividade científica.

Reeducação da escola dentro do processo democrático fazendo frente ao tecnicismo implantado na rede de ensino durante a ditadura militar caracterizado pela burocratização da escola e pela fragmentação do trabalho escolar.

Organização da escola a partir do entendimento de que faz parte de um conjunto maior, da sociedade em geral e que ela interage com outras esferas da sociedade.

Entendimento de que somente com o trabalho coletivo, integrado, cooperativista efetuará um planejamento participativo.

Consideração da escola como agente social de transformação e essa função só se realizará através da união com a sociedade maior – vinculação da escola com a sociedade em geral.

Prerrogativa da SEED, diretrizes com relação aos encaminhamentos a serem adotados nas escolas. Responsabilidade pela orientação no processo de democratização da escola tendo por objetivo o atendimento das necessidades da sociedade sem abandonar o rigor característico da atividade científica.

PPP/  
OTP

## CURRÍCULO

A escola aberta e democrática deverá empenhar-se na oferta do conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade e, de forma participativa, conquistar soluções novas e duradouras para problemas do povo. (p. 01)

Humanizar a sociedade implica, também, em socializar o saber, implica em elevar o nível cultural da maioria da população para que ela não seja alijada dos processos decisórios, dos processos administrativos, dos processos políticos, dos processos científicos ou tecnológicos, em nome de sua “ignorância” ou “incompetência”. (p 05)

A qualidade do ensino se vincula à possibilidade da não reprodução da sociedade injusta tal como se apresenta: de um lado, os que sabem e detêm poder, do outro, os que não sabem e obedecem ao poder. (p 05)

Considerando-se, por premissa, que a ciência deve retornar ou voltar-se para a melhoria da qualidade de vida dos homens, a SEED privilegia a busca de conhecimentos sistematizados, que possam vir a beneficiar esse homem, como resposta às preocupações da sociedade atual, que se debate em contradições econômico-político-educacionais. (p19)

## AValiação

Estímulo às comunidades organizadas para que participem ... da avaliação e do controle das instituições (p 02)

O documento tem um forte apelo popular ao enfatizar a democratização da escola como possibilidade de superar o modelo autoritário vigente dentro da conjuntura de reconquista democrática. O caráter democratizante aparece na sua abertura à comunidade, com relação ao processo de tomada de decisões de forma coletiva tendo por horizonte o atendimento das necessidades das camadas populares, que compõem a maioria da população. O documento propõe a reversão do processo de exclusão social ao qual a escola contribui, quando se afasta da sociedade, seja por práticas administrativas e pedagógicas fragmentadas ou pela adoção de atitudes autoritárias de gestão.

Compromisso histórico da escola num momento de democratização da sociedade, da qual a escola faz parte, e na qual ela tem importante papel a cumprir como agente de transformação social.

Alteração do paradigma que orienta a ação da escola. A visão tecnicista cede espaço ao compromisso político da escola na transformação social pela democratização de suas relações internas, com outras instituições, com a sociedade geral. Esse compromisso político passa pelas decisões quanto ao currículo.

Recuperação da concepção política da educação através do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica.

Concepção de escola e conhecimento

Constatação do papel da escola quanto à luta de classes – instrumento para tornar a maioria da população sujeitos da construção de uma nova sociedade.

Alteração de paradigma de orientação da ação da escola. Atendimento das necessidades educacionais das camadas populares que compõem a escola pública e que são a maioria da população tendo por objetivo superar seus limites.

Citada apenas na listagem das políticas setoriais com relação à atuação da escola. Não aparece em outro momento do documento; não é discutida sua participação no processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

DOC	GOVERNO	TÍTULO	
02	ÁLVARO DIAS(1987-1990)	REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU: PROPOSTA PRELIMINAR DE TRABALHO. Curitiba, SEED/DEPG, 1987	
	<b>CATEGORIAS PARTICIPAÇÃO</b>	<b>CITAÇÕES</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b>
<b>GESTÃO</b>		Há a necessidade de nós, professores, enquanto categoria, conjugarmos esforços para redefinir a qualidade do ensino público do Paraná, dando início à democratização efetiva da escola de 1º grau, que só se concretizará inteiramente com o real aproveitamento dos alunos nos oito anos de escolaridade (p 03).	Chamamento para assumir o trabalho coletivo e a responsabilização pela tarefa educativa como forma de estabelecer qualidade no ensino público. Conscientização sobre a função social e política da escola pública.
		O Departamento de Ensino de 1º Grau procurará buscar soluções para essa problemática (altas taxas de evasão e repetência nas 5ªs séries) num trabalho com os grupos de educadores, especialistas na área, no estado da reformulação curricular, proporcionando uma articulação entre profissionais de 1ª à 4ª e de 5ª a 8ª série (p 7).	Proposta de efetivação do trabalho coletivo para atingir os objetivos da educação voltada à escola pública.
	<b>AUTONOMIA</b>	Não há citação	
	<b>PLANEJAMENTO</b>	O Departamento de Ensino de 1º Grau procurará buscar soluções para essa problemática (altas taxas de evasão e repetência nas 5ªs séries) num trabalho com os grupos de educadores, especialistas na área, no estado da reformulação curricular, proporcionando uma articulação entre profissionais de 1ª à 4ª e de 5ª a 8ª série (p 7).	Combate à evasão e repetência na 5ª série causado pelo funcionamento desintegrado do 1º grau. Proposta de planejamento participativo que considera a reflexão coletiva para superar os problemas.
<b>PPP/ OTP</b>		O conteúdo e a metodologia utilizados pelo professor devem-se constituir em unidade didática. Teoria e prática, conteúdo e método devem integrar-se (p 15)	Consideração de que a escola não deve desvincular-se da realidade e utilizar-se da teoria para entender a própria prática.

## CURRÍCULO

Reunir a 1ª e 2ª séries em um *continuum* de dois anos, sem reprovar o aluno, é muito mais que uma medida administrativa ou pedagógica, mas uma diretriz político-educacional a ser assumida por todos os agentes da educação, no sentido de encontrar um tratamento adequado às necessidades de aprendizagem da clientela e diminuir a distância existente entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, garantindo a todos o direito à escolaridade. (p 3)

A escola pública tem que organizar uma proposta curricular que ofereça um ensino de boa qualidade à clientela que está dentro dela. Organizar um currículo para o aluno concreto, real, à maioria pobre. Isso não pode significar rebaixar a qualidade de ensino, mas procurar uma nova qualidade que possibilite ao aluno chegar ao saber elaborado, ao saber sistematizado pelas ciências, que é patrimônio de toda a população. O ponto de partida deve ser o aluno freqüentando a escola. O ponto de chegada é o saber universal, mas não se chega lá se não soubermos mudar o ponto de partida (p 12-13)

A escola deve desenvolver conteúdos relevantes necessários, para que o cidadão, em sua passagem pela escola, se aproprie do conhecimento universal para melhorar a sua prática social e utilizar esses conhecimentos para as conquistas sociais em direção a uma sociedade mais justa e humana (p 14)

## AValiação

Os critérios de aprovação continuam provindo de expectativas ideais, ligadas a uma concepção muito arraigada na escola brasileira, de que o aluno deve dominar a leitura e a escrita ao final da 1ª série. Isso sem levar em consideração as características sociais, culturais e o desenvolvimento individual como variantes na determinação do tempo para essa aprendizagem (p 02).

Provocar a discussão e a construção conjunta, pelos educadores de 1º, 2º e 3º graus, de sistema de avaliação mais justo e democrático, que parta do princípio fundamental de que cursar o 1º grau é um direito adquirido pelo cidadão.(p.9)

Proposta de alteração curricular tendo por objetivo a permanência na escola. CBA – reorganização da escola pública para combater a evasão e adequar-se às características individuais das crianças na fase de alfabetização.

A reorganização do currículo deve passar pelo reconhecimento de quem é o aluno da escola pública, deve organizar-se de forma a possibilitar o acesso ao conhecimento da grande camada da população que não tem outra forma de obtê-lo, deve considerar o aluno como ponto de partida; estabelecer os conteúdos relevantes à transformação da sociedade, organizados de forma coerente, possibilitando a união entre teoria e prática. Deve considerar a revisão do processo de capacitação dos professores; passa também pela reformulação do livro didático que deve ser considerado como um dos instrumentos a ser utilizados pelo professor e pelo aluno.

Reconhecimento da função social e política da escola na formação de cidadãos que tenham a possibilidade de interferir na sociedade com o objetivo de torná-la mais justa. (pedagogia histórico-crítica)

Crítica à forma de avaliação instaurada nas escolas que segue o critério seletivo característico de uma concepção tecnicista de educação que tem por objetivo uma formação rápida, atendendo as necessidades mínimas de conhecimento, para formação de mão-de-obra barata e que se insira rapidamente no mercado.

Proposta de alteração do sistema de avaliação. Instituição da avaliação pedagógica, contrária à avaliação seletiva. Avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem, pensada de forma a evitar a reprovação que exclui os estudantes da escola.



DOC	GOVERNO	TÍTULO
03	ALVARO DIAS(1987-1990)	PROJETO PEDAGÓGICO 1987 – 1990. Curitiba, 1987
CATEGORIAS	CITAÇÕES	CONSIDERAÇÕES
GESTÃO	<p>Entre os projetos prioritários, temos o reforço da transferência de recursos e do poder de decisão para a própria escola e a comunidade (Suprimento de Recursos Descentralizados, Mutirão de Reparos Escolares, por exemplo) e o desenvolvimento de mecanismos comunitários de gestão e orientação da rede escolar (os colegiados de escola, os Conselhos Municipais e Comunitários de Educação são exemplos deste segundo objetivo) (p vi)</p> <p>... a política operacional básica é o incentivo à participação comunitária, cabendo à Secretaria de Estado da Educação, através de seus órgãos de atuação central ou regionalizada, orientar, apoiar e viabilizar a participação crescente da comunidade nas ações voltadas ao aprimoramento do processo educacional no âmbito das escolas.</p> <p>Trazendo em seu bojo a preocupação de entrosar a escola com a sua comunidade, esta proposta propicia aos interessados oportunidade de contribuir para a melhoria das condições de seu funcionamento. As formas de participação são inúmeras e se traduzem no exame em conjunto dos problemas da escola, na busca de soluções, no estabelecimento de planos de ação, nas decisões tomadas democraticamente, no esforço solidário para que se alcancem as metas prefixadas, esperando-se que o retorno desse processo seja o zelo, o apego, o respeito dessa comunidade pela sua escola. (p 16)</p>	<p>Responsabilização da comunidade com relação à escola e suas necessidades como forma de aumentar a participação e melhorar as condições de funcionamento da escola.</p> <p>Instrumento de gestão democrática – através da participação da comunidade pretende-se superar os aspectos burocráticos da administração escolar, tornar claro o compromisso político da escola, definir sua função social quanto ao estabelecimento de uma sociedade democrática.</p>
PARTICIPAÇÃO	<p>A proposta de participação comunitária assumida na atual gestão prevê a orientação e o incentivo às Associações de Pais e Mestres, aos Colegiados Escolares e a todas as formas associativas que facultem uma gestão conjunta e democrática da escola. (...) pretende-se, no contexto atual, oferecer às associações que congregam pais e professores a oportunidade de tomar parte em projetos voltados ao aprimoramento das funções da escola. Espera-se, com essa estratégia operacional, conferir à participação comunitária condições de pleno fortalecimento e suporte mais duradouro. A comunidade entrosada com a vida da escola, co-responsável pelo funcionamento, estará sendo solicitada a avaliar, discutir e assumir tarefas atuando de forma concreta. (p 16)</p>	<p>Co-responsabilização da APMF e outras formas de organização comunitária como forma de implantar a gestão democrática na escola.</p>

## AUTONOMIA

No que toca às escolas propriamente ditas, o projeto educacional paranaense persegue dois objetivos claros e definidos:

- dar às escolas a maior autonomia possível em relação à gestão de seu cotidiano, concentrando recursos na própria escola para que a administração do dia-a-dia seja desburocratizada e simplificada;
- aproximar a escola de sua comunidade para garantir-lhe uma verdadeira inserção no tecido social e assegurar que a escola responda de maneira efetiva àquilo que a comunidade espera. (p vi)

Ainda com a intenção de descentralizar o atendimento dos serviços de limpeza, conservação e guarda dos prédios escolares, procura-se ampliar o grau de responsabilidade de todos em relação à escola aumentando seu compromisso para com ela. (p. 14)

... a FUNDEPAR propõe-se a atuar descentralizadamente contando com o apoio das APMs e mobilização da comunidade, a fim de obter melhoria no atendimento às necessidades geradas nos estabelecimentos. (p 15)

A discussão das questões escolares pelos professores, pais e comunidade interessada reflete a democratização da escola, conferindo-lhe maior autonomia, na medida em que o esforço conjunto é capaz de superar situações outrora extremamente dependentes de soluções advindas do poder público. O que se espera, na atual conjuntura, é o apoio da comunidade no sentido de unir esforços, multiplicar e inovar formas de atuação, racionalizar a utilização do recurso público.

Retratada na sua capacidade de administrar e superar os seus problemas administrativos e extrapolar para questões maiores, a autonomia crescente da escola avalia o seu próprio desempenho pedagógico. Com isso, avança na busca de uma maior competência ao desvincular-se daquela escola descompromissada com o produto do seu trabalho, alienada das expectativas da sua comunidade, distanciada das suas finalidades mais legítimas. (p 16)

Proposta de gestão democrática – inserção da comunidade nessa proposta de gestão – participação coletiva na gestão da escola.

Repasse de responsabilidade à APMF de responsabilidade da autoridade pública.

Participação da comunidade – APMF – controlada pelo setor público – autonomia relativa. Participação da comunidade para resolver problemas da escola.

Participação da comunidade como forma de aumentar a autonomia da escola – objetivo: dar suporte à escola na suas decisões.

PPP/ OTP	PLANEJAMENTO	<p>É fundamental assumir uma posição clara e definida quanto ao planejamento curricular, sua execução e avaliação, dando novos rumos à prática educacional através de formas inovadoras de conduzir o processo, pela unicidade entre teoria e prática. (p. 6)</p> <p>À medida que o educador compreende a importância social do seu trabalho e a dimensão transformadora de sua ação, cresce o seu compromisso político. Há de se ressaltar ainda o trabalho solidário e cooperativo de todos os educadores no interior da escola, pois só o diálogo, continuamente estimulado e vivificado, contribui para o crescimento coletivo, em busca de objetivos comunitários.</p>	<p>União entre teoria e prática como forma de enfrentar os problemas inerentes à escola quanto à evasão e repetência.</p>
	PLANEJAMENTO	<p>Um diálogo pressupõe pessoas. Se alguém diz algo é pra alguém. O educador, ao possibilitar que isso aconteça, não viabiliza simplesmente um plano oco de palavras que vão e vêm, mas se abre a um universo de relações que acabam por constituir compromissos entre ele (educador) e o outro (educando), transformando-os em verdadeiros interlocutores, ou seja, em pessoas (educador-educando) e educando-educador). Um e outro trazem experiências e visões de mundo diferentes, numa troca educacional enquanto algo que se produz em conjunto com seus alunos. (p 6)</p>	<p>Consideração da função do professor e de seu compromisso político que se efetiva através do trabalho coletivo na escola.</p> <p>Visão de planejamento que parte do aluno e considera suas experiências como componentes do aprendizado – processo ensino-aprendizado pensado e realizado em conjunto educador/educando.</p> <p>Comprometimento com a educação por parte de seus profissionais.</p>
	CURRÍCULO	<p>O currículo deve ser entendido dentro de um quadro mais geral de referência teórica, histórica e política. Sendo assim, a concepção de homem, de sociedade e de escola, exige um currículo embasado numa política educacional que garanta a socialização do conhecimento como um dos requisitos para se conquistar maior justiça social e econômica. (p 4-5)</p>	<p>O aluno é o ponto de partida na elaboração do currículo. Tem o objetivo de atender as necessidades sociais, culturais, técnicas, científicas e exigências históricas.</p> <p>Deve ser adequado ao aluno da escola pública e ser considerado como processo – é construído a partir da relação dialógica entre aluno e professor.</p>
	AVALIAÇÃO	<p>Numa sociedade democrática, a <b>escola</b> é um instrumento valioso, na medida em que possibilita o acesso ao conhecimento elaborado, proporcionando uma mediação entre o “saber” e o “fazer”. Essa mediação é realizada pelo conjunto de atividades que têm a finalidade de criar as condições necessárias para a construção desse conhecimento (p 5).</p>	<p>Noção de currículo como mediador entre o saber e o fazer.</p>
CONSIDERAÇÕES GERAIS		<p>Sendo um instrumento dialético do processo ensino-aprendizagem, a avaliação pode indicar tanto o reconhecimento do caminho já trilhado quanto os novos rumos a serem perseguidos. (p 5)</p> <p>Documento central, responsável por dar o “norte” à prática pedagógica dos professores da rede estadual de ensino na gestão 1987-1990. Proposta de continuidade do projeto político partidário do PMDB e reordenamento do projeto apresentado na gestão Richa, ao aliar democratização da escola à competência técnica através da valorização da racionalidade administrativa. Continuidade da “democratização do saber” através da garantia do acesso e permanência dos alunos na escola, confirmando, com essa política, a idéia de que a escola assim contribui no processo de democratização dentro e fora dela.</p>	<p>Avaliação considerada como etapa no processo do conhecimento, possibilitando o aprimoramento contínuo. Utiliza-se do erro para dar prosseguimento ao processo do aprendizado ao invés de considera-lo como critério de classificação do aprendizado.</p>

DOC	GOVERNO	TÍTULO	
04	ÁLVARO DIAS(1987-1990)	CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ. SEED/DEPG, Curitiba, 1990	
	CATEGORIAS	CITAÇÕES	CONSIDERAÇÕES
	PARTICIPAÇÃO		
	AUTONOMIA		
GESTÃO		A transmissão-assimilação do saber sistematizado é que deve nortear a definição dos métodos e processos de ensino-aprendizagem (p 15)	Consideração de que o conhecimento científico deve ser reelaborado pela reflexão interna da escola; esse processo, de responsabilidade da equipe pedagógica definirá os encaminhamentos da escola na relação ensino-aprendizagem.
	PLANEJAMENTO	A organização do saber escolar, com vistas transmissão-assimilação do conhecimento científico, pressupõe a intervenção da pedagogia, como ciência. Cabe a ela o domínio das formas de organização desses conteúdos de modo a torná-los assimiláveis (p 15)	Atividade coletiva na qual atuam professores e alunos.
PPP/ OTP		... para a pedagogia histórico-crítica, é fundamental considerar que os agentes sociais presentes na relação de ensino-aprendizagem são sujeitos inseridos e determinados socialmente. Ou seja, professor e alunos estão inseridos numa mesma prática social global, embora, ocupem, relativamente ao processo pedagógico, funções diferenciadas (p 15)	

## CURRÍCULO

O Ciclo Básico de Alfabetização constitui o início de reorganização do ensino de 1º grau ao propor uma nova concepção de alfabetização. ... Ao se propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino (p 12)

... cabe à escola dosar e seqüenciar o saber sistematizado, o conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão-assimilação. A tarefa que se impõe é organizar o saber escolar, ou seja, tomar como elemento norteador das atividades da escola a socialização do conhecimento sistematizado. O currículo deve ser entendido, a partir dessa leitura, como o "conjunto das atividades nucleares da escola"(p 15).

a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado passa a ser o foco da construção do saber escolar, portanto, o conhecimento científico deve ser tomado como o elemento básico de referência para a organização do ensino (p 15)

## AVALIAÇÃO

A avaliação contínua da aprendizagem dos alunos e da organização do saber escolar são dimensões indissociáveis no processo de avaliação na escola. Assim, avaliar o grau de domínio das noções ensinadas, em cada área do conhecimento, por parte dos alunos, só tem sentido se servir de parâmetros para a revisão do próprio saber escolar e da condução pedagógica do professor. Frente aos resultados da aprendizagem dos alunos, o professor deve se perguntar se o ensino da forma como o está conduzindo, é conseqüente para a aprendizagem dos alunos. Esta pergunta deve ser o norte das decisões pedagógicas na escola. O grande desafio é ensinar bem; ordenar e reordenar o ensino e o dia-a-dia da escola e do professor (p 16)

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

Documento tendo por referência teórica os princípios da pedagogia histórico-crítica. "O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, expressa o grau de consciência políticopedagógica atingida pelos educadores paranaenses. As preocupações com a democratização da educação, tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto à produção de um ensino de boa qualidade, explicitam-se nesta sistematização." (p 12).  
O documento adota completamente os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, considerando o conhecimento universal como fundamento da educação escolar.  
Formalizador do conceito de currículo como definidor da escola.

Reorganização da escola , a partir da educação básica, como forma de enfrentar o problema da evasão e repetência e instituir a discussão sobre os encaminhamentos teórico-metodológicos necessários à integração entre os níveis da educação.

A escola é responsável pela transmissão do conhecimento científico de forma que atenda as necessidades dos alunos que freqüentam a escola pública.

Avaliação tomada como parte do processo de ensino-aprendizagem, possibilidade de orientação da prática pedagógica. Instrumento para avaliação da própria prática pedagógica e definidora de rumos do processo de ensino.

Instrumento para condução pedagógica do professor com o objetivo de aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.

DOC	GOVERNO	TÍTULO	
05	ROBERTO REQUIÃO(1991-1994)	PARANÁ: CONSTRUINDO A ESCOLA CIDADÃ. Curitiba, 1992	
	CATEGORIAS	CITAÇÕES	CONSIDERAÇÕES
	PARTICIPAÇÃO	<p>... efetiva descentralização do poder, ampliando a autonomia administrativa e financeira das escolas bem como, buscando incentivar a participação da comunidade escolar no projeto pedagógico da escola e na escolha do seu diretor (p 5).</p>	<p>Proposta de uma educação comunitária tendo em vista a construção de uma escola cidadã que vai contribuir para a construção de uma sociedade cidadã.</p>
GESTÃO		<p>Construindo a Escola Cidadã procura ajudar a todos quantos trabalham no interior da escola, ou em seu redor, a descobrir e entender realidades emergentes, originadas mais da bondade e da intuição pacíficas dos docentes do que das incursões salvacionistas dos planos de governo, sempre efêmeros e descontínuos (p 8).</p> <p>A integração com as outras instâncias da sociedade parece ser uma necessidade que a escola busca satisfazer. Isso significa que está havendo uma reconceitualização do trabalho da escola, saindo do estritamente curricular para vinculá-lo à vida humana e ao mundo vivido.</p>	<p>Crítica à descontinuidade administrativa entre governos e indicação da mudança de referencial teórico para as políticas públicas. Proposta de independência com relação a correntes teóricas da educação. Crítica à pedagogia histórico-crítica (como salvacionista), rompimento com propostas marxistas e inserção no pensamento neoliberal.</p>

## AUTONOMIA

(...) promover e apoiar iniciativas e experimentos, voltados para a inovação educacional e para a autonomia, constitutivos essenciais do projeto pedagógico das escolas, visando desenvolver práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade filosófica e cultural de nossas comunidades. (p 5)

... as iniciativas extracurriculares eram apresentadas à comunidade como conquistas da escola, num esforço de legitimação pública, frente a um quadro geral de desvalorização da escola. (p 6)

... tem sido preocupação das escolas do Paraná o entrosamento direto com a comunidade. Há intenção de tornar visível o trabalho escolar não só no âmbito da escola, mas também fora dela. (p 28)

... a tese de base que assumimos defender e concretizar é minimizar o jugo burocrático do sistema de controle que aborrece aqueles que, de fato, produzem o ensino e maximizar, no seu ambiente de trabalho, possibilidades de encantamento com aquilo que fazem. (...) se o professor é o autor da ação pedagógica, ele precisa ser respeitado como sujeito de decisão e não como um ordenança, despossuído de vontade própria. (p 7)

Falar da escola autônoma é também falar da resistência e do conflito que caracterizam essa escola vivida. A tradição burocrática da escola é um fardo pesado que limita os ideais de liberdade e autonomia. Mas é no interior dessa escola que é possível construir outra escola. (...) A utopia propõe o retorno à comunidade, onde surgiu a escola. Para realizá-la é preciso que a comunidade defenda a educação como defende o acesso aos eletrodomésticos, ao transporte, ao esgoto, ao asfalto, à moradia, ao trabalho ... enfim, que ela defenda a educação como o fundamental para a sua qualidade de vida. (p. 12-13)

## AUTONOMIA

A conquista da **autonomia da escola** é atingida quando se entende o significado de sua proposta pedagógica, porque é fruto da ação de todos os envolvidos na dinâmica do ensino-aprendizagem, participantes na auto-reflexão do trabalho educativo, ato político coletivo. (p 33)

Daí a necessidade e importância da construção da proposta pedagógica da escola pelos educadores que nela atuam. Isso significa resgatar a escola enquanto espaço público, pelo processo da discussão aberta e séria que recupera a capacidade de reflexão por parte dos professores, alunos e pais no interior dos coletivos pluralmente organizados e com identidades próprias. (p 33-34)

Incentivo ao desenvolvimento de atividades que privilegiem a autonomia pedagógica

O documento constatou o uso de atividades extracurriculares como forma da escola criar uma identidade própria junto à comunidade.

O documento faz crítica à alienação da estrutura burocrática do sistema de ensino, propondo romper com a excessiva burocratização existente através da valorização do trabalho realizado nas escolas pelos professores por serem quem de fato produz o ensino.

A autonomia somente é possível com a participação da comunidade e pela defesa da importância da escola para sua vida.

PPP/  
OTP

## PLANEJAMENTO

,,, o trabalho da equipe pedagógica das escolas aparece de forma diluída e, quando destacado, está colocado de forma dicotomizada, caracterizando a fragmentação deste trabalho nas escolas. (p 22)

A função dos especialistas não pode ser esvaziada, mas redefinida em função de um projeto político pedagógico da escola pública que valorize todos os profissionais que nela atuam, sejam eles docentes ou não-docentes.

Nesta visão pretende-se superar a **preocupação com a delimitação de funções**, não permanecendo nela, mas superando-a com uma proposta que viabilize nas escolas a dimensão pedagógica do ato de ensinar. O desafio é efetivar esse **projeto coletivo** onde professores, supervisores, orientadores e diretores possam assumir de fato seu papel de dirigentes orgânicos da nova escola. (p 23)

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O educador, sujeito de sua ação pedagógica, é capaz de elaborar programas e métodos de ensino-aprendizagem, sendo competente para inserir a sua escola numa comunidade. (...) Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio-ambiente, etc. é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um **trabalho coletivo e solidário** na organização do trabalho da escola. (p 32)

O projeto político-pedagógico é a ousadia da escola em assumir sua **autogestão**. P 35)

## CURRÍCULO

Entendemos o **currículo** no seu sentido mais amplo de projeto pedagógico. Não se pode confundir currículo com grade curricular ou com um índice de assuntos de livro didático. Ele é o instrumento básico da organização do trabalho na escola. Nesse sentido, ele deve integrar o formal e o não-formal, vinculando o escolar e o não-escolar. Os conteúdos não devem ser transmitidos de forma desvinculada do cotidiano. Mas não é fácil de atingir o **cotidiano**, escondido sob a **cotidianidade**. É preciso conhecê-lo através de uma pesquisa participativa constante da realidade local. (p 38)

Constatação da fragmentação do trabalho escolar, através dos relatos dos dossiês das escolas.

Redefinição, valorização do trabalho da equipe pedagógica em conjunto com os demais profissionais da escola tendo em vista o trabalho coletivo.

Currículo – instrumento básico da organização do trabalho na escola.



## AVALIAÇÃO

## COMENTÁRIOS

O documento procura demarcar as ações de governo com relação à educação, privilegiando o Projeto Político Pedagógico como instrumento capaz de superar a descontinuidade das ações de governo – que se alteram a cada mudança de gestão. Superação da descontinuidade administrativa das políticas educacionais brasileiras.

Constatação da inexistência de Projeto Político Pedagógico explícito nas escolas.

Princípios da política educacional a ser implantada: gestão democrática, comunicação direta dentro do sistema de ensino, elaboração e execução do projeto pedagógico, avaliação permanente do desempenho escolar.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO** considerado como **Política Educacional Pública** – “O projeto pedagógico das escolas é o projeto da própria Secretaria de Estado da Educação. De modo geral, a SEED não conhece o mundo das escolas, por isso não é parceira das escolas. Para que a SEED seja parceira, é que está se pondo a campo para conhecer mais de perto as escolas, para poder melhor ajudá-las e, assim fazendo, melhor cumprir seu papel.” (p 39).

Estabelece uma crítica à centralidade do pensamento da pedagogia histórico-crítica nas políticas públicas, exemplificado no Currículo Básico, abrindo espaço para novas teorias, multiculturalismo, neoliberalismo. Ruptura pedagógica e política em relação às gestões anteriores do PMDB e suas políticas públicas.

DOC	GOVERNO	TÍTULO
06	ROBERTO REQUIÃO(1991-1994)	AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM COMPROMISSO ÉTICO. Curitiba, dez/1993
	<b>CATEGORIAS</b>	<b>CITAÇÕES</b>
GESTÃO	<b>PARTICIPAÇÃO</b>	<p>A implantação dos Conselhos Escolares como indicativo da gestão democrática, organizou a participação da comunidade na vida da escola.</p> <p>Os Conselhos Escolares possibilitaram que a comunidade entendesse que pode ajudar a mudar e a melhorar a escola. A sua criação possibilitou perceber, também, que essa mudança ou essa melhoria torna-se significativa e se viabiliza com mais agilidade se os principais interessados (pais, alunos, professores), se unirem. (p. 10)</p>
	<b>AUTONOMIA</b>	<p>A construção da autonomia da escola é o principal objetivo do Projeto Político Pedagógico e exige que o coletivo dos professores se responsabilize no cumprimento eficaz da sua ação. (p 8)</p> <p>Outro passo em direção à construção da autonomia da escola foi a criação de um Fundo Rotativo que descentralizou recursos, permitindo que a comunidade escolar execute as metas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico, num projeto concreto de auto-gestão. (p 12)</p>
	<b>PLANEJAMENTO</b>	<p>O objetivo do Projeto Político-Pedagógico expressa as formas metodológicas acerca do entendimento que os professores têm da escola, do conhecimento, do processo do ensinar e do aprender, da sociedade e do homem que irá viver nessa sociedade. (p 9)</p>
		<b>CONSIDERAÇÕES</b>
		<p>Participação da comunidade como instrumento de gestão democrática. Forma de vencer o fracasso escolar.</p> <p>Consideração de que uma sociedade democrática somente se viabiliza a partir da atuação efetiva da comunidade nas instituições que atendem às suas necessidades.</p> <p>Relevância do PPP e do trabalho coletivo para sua construção e execução.</p> <p>Criação de instrumentos que viabilizem a autonomia da escola.</p> <p>Proposta de repensar a escola partindo de pressupostos necessários à construção do PPP.</p>

PPP/  
OTP CURRÍCULO

A reestruturação curricular objetiva acompanhar as mudanças contínuas e os avanços decorrentes da pesquisa científica, no sentido de rever e atualizar os conteúdos essenciais com os quais a escola trabalha. (p 7)

Adequar o currículo da escola de forma que os avanços científicos sejam incorporados sem perder de vista as necessidades dos alunos que compõem a escola pública.

... ao se reestruturar o currículo, considerou-se o conteúdo como um dos aspectos do ensino e não o único, visto que a concepção de cada disciplina, as metodologias e a avaliação foram também repensados e redimensionados. (p 8)

A concepção da avaliação passa pela qualidade educativa, percorrendo caminhos na construção de um ensino comprometido com a totalidade da população. (p 7)

Avaliação considerada como instrumento de aumentar a qualidade da escola pela constante reflexão de suas práticas.

AValiação

Tornar realidade o **acesso** e a **permanência** no sistema de ensino com **sucesso** é o desafio que se impõe aos educadores. A proposta é iniciar com uma reflexão profunda das práticas pedagógicas, ... marcando o início do ano letivo de 1994, e este, como o ano da consolidação da proposta da **escola cidadã**, que se efetivará pela **qualidade** e pelo **sucesso**. (p. 12)

DOC	GOVERNO	TÍTULO
07	ROBERTO REQUIÃO(1991-1994)	MÂNPIO, Antonio João. A proposta pedagógica como instrumento de qualidade e de gestão da escola: conteúdo, processo de elaboração, acompanhamento e avaliação: a participação do magistério. Curitiba: SEED, 1993
CATEGORIAS	CITAÇÕES	CONSIDERAÇÕES
PARTICIPAÇÃO	<p>A Escola Cidadã quer a presença dos pais e da comunidade em geral para uma participação efetiva nas decisões. ... estabelecer as bases de cooperação e os limites de atuação de cada um. ... Criação de mecanismos de participação através do PPP.</p> <p>Na definição clássica, o administrador é aquele que planeja, organiza, comanda, coordena e controla. Na Escola Cidadã, estas funções se distribuem entre os vários participantes da escola, sob a liderança do diretor (p 11).</p>	<p>Proposta de participação da comunidade nas decisões da escola com a criação de mecanismos que tornem possível uma participação efetiva. A gestão coletiva se dá pela responsabilização de todos e cada um ns várias funções da escola.</p>
	<p>... o exercício da função de diretor (deve buscar) ações (que) sejam compatíveis com o projeto pedagógico. ... buscar sempre que todos os elementos da escola tenham oportunidade de dar sua contribuição para o desenvolvimento dos trabalhos. ... (fazer com que) o grupo se identifique com o projeto pedagógico e o veja como algo importante e valioso para a escola. (p 12)</p>	<p>Características da direção numa gestão democrática.</p>
GESTÃO		

AUTONOMIA	<p>A eficácia da ação governamental decorre da sua capacidade em movimentar políticas associadas ao esforço e vontade das escolas ... Em síntese, a educação, no Paraná, está sendo recolocada nas mãos do magistério, seu legítimo artífice (p 3).</p>	<p>Apoio institucional à autonomia pedagógica com o incentivo à instalação de atividades propostas pela própria escola – inovação pedagógica – instrumento para estabelecer a autonomia pedagógica.</p>	
	<p>... foram criados mecanismos que reforçassem a gestão autônoma pretendida para as escolas como o Regimento Escolar Único, ... assim como a implantação dos Conselhos Escolares, essenciais à gestão democrática e colegiada das instituições de ensino.</p> <p>A criação do FUNDO ROTATIVO possibilitou a descentralização financeira às escolas para que pudessem gerir suas necessidades cotidianas, no que se refere à materiais de consumo e pequenos reparos (p 7).</p>	<p>Regimento Escolar e Conselho Escolar – elementos da gestão democrática colegiada. Participação da comunidade na gestão dos recursos financeiros.</p>	
	<p>... a possibilidade de alavancar a qualidade do ensino público passa pela qualidade dos recursos humanos que atuam diretamente ligados aos alunos, e isso pede que o agente pedagógico usufrua de autonomia e liberdade para sentir-se responsável pelo êxito ou fracasso de sua ação (p. 9).</p>	<p>Autonomia pedagógica do professor depende do investimento em capacitações contínuas e pela possibilidade de inovar com relação à prática pedagógica. Autonomia educativa – responsabilidade da escola e do professor em avaliar as possibilidades de atuação (e superação) na escola e, através dela, na comunidade.</p>	
PLANEJAMENTO	<p>O Poder Público origina o que deve ser feito e as escolas decidem como fazer. Para tanto, o Estado deve fomentar a pluralidade de visões teóricas, sem renunciar ao seu direito de avaliar as conseqüências que produzem, prestigiando as que equacionam melhor a construção da cidadania (p 9).</p>	<p>Pluralidade teórica como forma de garantir a autonomia pedagógica. O ponto de partida deve ser o aluno.</p>	
	<p>O planejamento, por exemplo, não é mais de responsabilidade precípua de uma pessoa, o diretor, mas de toda a escola, e se materializa sob forma do projeto pedagógico, com participação de todos. (p 11-12)</p>	<p>Proposição de um planejamento participativo, realizado de forma coletiva</p>	
PPP/ OTP	CURRÍCULO	<p>Não há citação.</p>	
	AVALIAÇÃO	<p>Não há citação.</p>	
CONSIDERAÇÕES GERAIS	<p>Concepção de política pública – “procura resgatar o caráter público da ação governamental, através da orientação de seus programas, no atendimento das demandas fundamentais da população, engajando progressivamente a sociedade civil organizada, na discussão, execução e avaliação de suas ações” (p. 6) Nesse sentido, considera a retomada da escola pública de qualidade ancorada no avanço teórico obtido nas duas gestões anteriores do PMDB que estabeleceram a discussão acerca da democratização da sociedade e da escola pelo reconhecimento de sua função política. Continuidade do processo de democratização da gestão escolar pela descentralização, ênfase na reformulação administrativa, estabelecimento de um caráter de profissionalismo à administração pública estadual.</p> <p>Adoção do Projeto Político Pedagógico, nos discursos oficiais, como instrumento democratizante da escola, tanto no aspecto pedagógico quanto administrativo e financeiro. Projeto Político Pedagógico oficialmente considerado como instrumento de política educacional pública. Visão de escola pública que considera o trabalho coletivo imprescindível para cumprir sua função social. Conceito de gestão democrática que se dá pela responsabilização de todos os que compõem e participam da escola.</p>		

DOC	GOVERNO	TÍTULO	
08	ROBERTO REQUIÃO(1991-1994)	INOVANDO NAS ESCOLAS DO PARANÁ. MEC/INEP, 1993	
	CATEGORIAS	CITAÇÕES	CONSIDERAÇÕES
	PARTICIPAÇÃO	... são condições dinamizadoras <b>gerir democrática e eficientemente</b> os sistemas educacionais – mediante a formação de responsabilidades coletivas pelas suas decisões, resultados pedagógicos e impactos socioculturais – (p. 11)	Gestão democrática e trabalho coletivo como princípios da educação.
GESTÃO	AUTONOMIA	“No momento em que surge a discussão coletiva, tudo aflora. Idéias aparecem, projetos se concretizam, problemas são resolvidos. A preocupação envolve a todos. Uns apóiam os outros. Até o espaço físico passa a ser repensado” (p. 24)  Vê-se ... a escola se transformando em pólo catalisador da comunidade ... a escola e a comunidade trabalhando e sendo trabalhadas em direção da construção da cidadania plena (p25)	Gestão democrática vista como possibilidade de atuação de todos os componentes da comunidade escolar nas decisões da escola tanto no aspecto administrativo quanto pedagógico e da própria organização do trabalho escolar – a escola se auto-gerindo coletivamente, transforma-se em ponto de referência na comunidade.
	PLANEJAMENTO	Uma diretora quando eleita, partiu do contato com cada professor. “O potencial humano começou a aflorar.” Muitos contatos, pequenas reuniões se sucederam. O que estava sendo feito foi se socializando. Perceberam os professores que vários feitos de expressão passavam despercebidos e eram registrados somente pelo professor e por seus alunos, sem nenhuma outra repercussão, e com isso muita coisa ia desaparecendo, inclusive o ânimo de inovar. O problema era o de valorizar a educação oferecida pelo colégio (p. 21)	A fragmentação do trabalho escolar impede a criação de uma visão de totalidade do processo educativo. Através de um planejamento participativo essa situação se altera, a adoção do trabalho coletivo possibilita a troca de experiências entre docentes e o reconhecimento de todos com relação a práticas educativas que melhor atendam as necessidades da comunidade atendida pela escola.
PPP/			

OTP

## CURRÍCULO

... enfatiza o conceito de **educação básica** – a aquisição de competências cognitivas e sociais fundamentais cujo fulcro é a **capacidade de aprender a aprender** - , que justa e substancialmente, identifica a qualidade mais essencial dos sistemas educativos: propiciar o aprender a **ser** (p 10).

... e **inovar os modos de ser da educação**, fazendo-a flexível, múltipla, responsiva às mais diversas demandas societárias, inclusive pelo desatamento dos potenciais educativos contidos no copiosos recursos de comunicação e processamento da informação e do saber recentemente desenvolvidos. (p 11)

... as **mais eficazes** inovações derivam do potencial educativo do próprio ser humano – dos educadores por certo, mas em especial dos educandos. Potencial que se libera quando seus próprios valores e condutas suplantam o formalismo e a rotinização estéril dos regulamentos e programas verticalizados, e quando essas inovações se tornam contínuas e incrementais, mudando, de modo paulatino – e freqüentemente para melhor –, todo o sistema (p 11)

## AValiação

Os alunos participam do Conselho de Classe. A iniciativa veio dos próprios alunos. O questionamento recaiu sobre os próprios professores: “os alunos teriam maturidade para participar de um Conselho de Classe?” – perguntavam-se alguns. No decorrer do processo ficou evidente que os professores também deveriam ter uma alta dose de maturidade, pois o seu trabalho passou a ser questionado. (p. 23-24)

Adesão a novo referencial teórico substituindo a pedagogia histórico-crítica por outro mais próximo da pedagogia das competências. O aprendizado passa a ser considerado como qualidade individual. Não está mais centrado no conhecimento científico mas na possibilidade de constantemente aprender.

Revisão curricular tendo como ponto de partida o aluno, levando em consideração sua experiência de vida e tendo por objetivo atender as necessidades do aluno da escola pública.

Superação do aspecto burocrático da escola e do sistema escolar valorizando as práticas internas à escola que são desenvolvidas em conjunto por professores e alunos.

Novo referencial teórico que supera a pedagogia histórico-crítica

Processo de avaliação conjunta de alunos e professores. Novo paradigma de avaliação – passa a ser considerada como mais um componente do processo ensino-aprendizagem.

DOC	GOVERNO	TÍTULO
09	JAIME LERNER(1995-2002)	PLANO DE AÇÃO – GESTÃO 1995-1998: VERSÃO PRELIMINAR. Curitiba, 1995
CATEGORIAS	CITAÇÕES	CONSIDERAÇÕES
PARTICIPAÇÃO	<p><b>A gestão compartilhada se constitui em condição imprescindível para a promoção da excelência da educação, uma vez que a mesma está centrada no trabalho de pessoas que se devem organizar coletivamente, em torno de objetivos comuns.</b></p>	<p>Mudança de concepção de gestão: de gestão democrática para gestão compartilhada. O trabalho coletivo é substituído pela organização coletiva do trabalho, trabalho em equipe e não trabalho coletivo.</p>
GESTÃO	<p><b>O maior envolvimento da comunidade</b> na vida educacional, mediante estratégias que privilegiem as parcerias entre os diversos segmentos da comunidade para alcance dos objetivos maiores da escola; a ampliação gradativa da utilização do ambiente da escola pelas famílias dos alunos, e a oferta de oportunidades educacionais-culturais para a comunidade em geral, tanto no âmbito da educação formal quanto da não-formal (p 9)</p>	<p>Repasse, gradual, das responsabilidades do Estado para a escola e para a comunidade escolar indica a adesão ao corolário do neoliberalismo e a proposta de um “Estado Mínimo”</p>
	<p>Inspirada nos princípios de colaboração de todos os segmentos interessados na educação e no aperfeiçoamento contínuo do processo educacional, a gestão 95-98 visa a consolidação da educação como pleno desenvolvimento pessoal-social que se expressa: na gestão compartilhada, como caminho para a excelência na educação (p 10)</p>	
	<p>As parcerias com a comunidade fortalecem o alcance das metas de excelência (p 12)</p>	
	<p>Dinamização das APM's, APA's, Conselhos Escolares e Grêmios estudantis. ... Mobilização da comunidade local para apoio à escola (p 13)</p>	
AUTONOMIA	<p>A escola é promotora e gestora de suas metas no caminho da excelência. – reforço a maior autonomia da escola (p 12)</p>	<p>Proposta de autonomia que fica restrita ao aspecto administrativo e financeiro, e ainda de forma relativa. A autonomia pedagógica não se estabelece.</p>
	<p>Articulação com os Setores Públicos e Privados desenvolvendo parcerias que resultem na melhoria da qualidade de ensino e em benefícios à sociedade, e captação de recursos financeiros (p 16).</p>	



PPP/ OTP	PLANEJAMENTO	<p>Outro foco de atenção, assumido pelo planejamento consiste na <b>permanência do aluno, com êxito, no sistema</b>. Para que isso venha a ocorrer surge a necessidade de flexibilizar mecanismos de natureza burocrática, com vistas a adequar a escola à situação econômica familiar, aprofundar o estudo sobre a avaliação da aprendizagem e alfabetização, tornar a Escola mais atrativa, com oferta de melhores opções educativas e culturais para o estudante em qualquer faixa etária, construir um currículo mais significativo com abordagens mais integradas e menos fragmentárias, e garantir o atendimento às peculiaridades de alunos que necessitam atenção integral, por situação sócio-econômica, e especial devido a características psico-físicas pessoais (p 9).</p>	Flexibilização da organização do trabalho escolar tendo em vista a priorização de atividades práticas de forma a tornar o conteúdo mais “atraente” para o aluno.
	CURRÍCULO	<p>tornar a Escola mais atrativa, com oferta de melhores opções educativas e culturais para o estudante em qualquer faixa etária, construir um currículo mais significativo com abordagens mais integradas e menos fragmentárias, e garantir o atendimento às peculiaridades de alunos que necessitam atenção integral, por situação sócio-econômica, e especial devido a características psico-físicas pessoais (p 9).</p> <p>Publicação e divulgação das propostas curriculares, legislações e demais documentos visando a democratização das produções e informações da SEED (p 16)</p>	Enfoque na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como de integrar conteúdos.
	AVALIAÇÃO	<p>aprofundar o estudo sobre a avaliação da aprendizagem (p 9)</p> <p>O envolvimento da comunidade externa e interna à escola é fator essencial para uma avaliação com êxito ... criação de programas de avaliação de aprendizagem na educação especial e de jovens e adultos (p 13).</p> <p>Implementação do Programa Estadual de Avaliação Escolar para elevar os índices de aprovação e permanência do aluno na escola; (p16)</p>	Sistema de avaliação utilizado como forma de controle sobre as atividades curriculares da escola e como forma de garantir a “excelência” (diminuição da evasão e reprovação) na educação.
CONSIDERAÇÕES GERAIS	Mudança de concepção quanto à gestão – o conceito de gestão democrática é alterado para gestão compartilhada. O trabalho é organizado coletivamente e não considerado de forma coletiva.		

DOC	GOVERNO	TÍTULO
10	JAIME LERNER(1995-2002)	MELLO, Guiomar et alii. PROPOSTA PEDAGÓGICA E AUTONOMIA DA ESCOLA; NOVOS PARADIGMAS CURRICULARES E ALTERNATIVAS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA. Curitiba, 2000.
	<b>CATEGORIAS</b>	<b>CITAÇÕES</b>
	<b>PARTICIPAÇÃO</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b>
<b>GESTÃO</b>	Autonomia exige responsabilidade e controle, porque não só implica satisfação de direitos, mas também cumprimento de objetivos. A escola pode ser autônoma em certos aspectos, mas deve prestar conta pelas decisões que toma a sua comunidade e aos órgãos aos quais está jurisdicionada (p 17).	Apesar da proposta ser de elaboração externa à escola, prevê a adesão coletiva à ela como forma de garantia de sucesso.
<b>AUTONOMIA</b>	Esta fase se caracteriza pela gestão da aprendizagem. A LDB dá às escolas: liberdade e responsabilidade para elaborar a proposta pedagógica, incluindo currículo e organização escolar, e aos docentes a incumbência de: <b>zelar pela aprendizagem de seus alunos</b> (p 4).	O documento prevê autonomia relativa para a escola, sempre referenciada a dispositivo legal - LDB. A escola deve sempre responder à tutela do Estado. A ênfase da autonomia é dada à gestão da aprendizagem e não à gestão democrática, que só é citada uma vez no documento todo.
<b>PLANEJAMENTO</b>	A escola define em sua organização e funcionamento uma cultura própria que não se declara, mas que indiretamente se manifesta e interfere ou se potencializa na cultura explicitamente observada no currículo ... A proposta pedagógica é uma articuladora de tempo, espaço, ritmos, recursos humanos, recursos materiais (p 15).	Padronização e controle das atividades da escola a partir de uma proposta única de organização do trabalho escolar.

PPP/ OTP	CURRÍCULO	<p>A proposta pedagógica em ação mobiliza simultaneamente dois processos: o da constituição de competências no aluno, ao mesmo tempo que leva o professor a rever sua prática, a constituir e a desenvolver nele próprio as competências necessárias para que possa fazer a seleção das competências, dos conteúdos e a transposição didática do mesmo (p 16-17)</p>	<p>A proposta pedagógica objetiva a constituição de competências no aluno e no professor.</p>
	CURRÍCULO	<p>O direito de aprender se concretiza quando conseguimos desenvolver no aluno um conjunto de competências definidas pela própria LDB como aquelas necessárias à inserção no mundo da prática social e do trabalho. Essa ênfase nas competências por sua vez, desloca o trabalho pedagógico do <b>ensino</b> para a <b>aprendizagem</b> que resulta em desenvolvimento de <b>competências</b> ... <b>O conteúdo</b> portanto, não é mais um fim em si mesmo, mas <b>um meio para desenvolver competências</b> (p 6).</p>	<p>Os conhecimentos ensinados tem de ter aplicabilidade na prática cotidiana do aluno para ser considerado válido.</p> <p>O conhecimento é substituído pela capacidade de aprender.</p>
AVALIAÇÃO	<p><b>Ensina-se para constituir sentidos, produzir significados, construir competências</b> (p 7).</p>	<p>É no currículo ensinado e aprendido que se concretizam as intencionalidades (p 12)</p>	<p>Avaliação como controle das atividades da escola e como instrumento de diminuir os índices negativos relacionados à educação.</p>
CONSIDERAÇÕES GERAIS	<p>É preciso estabelecer um sistema de avaliação interna para analisar seu desempenho e assim poder redirecionar metas e ações (p 17)</p>	<p>Neste processo a avaliação assume uma outra perspectiva, formativa e diagnóstica das dificuldades do ensino e aprendizagem, possibilitando a intervenção pedagógica a tempo (p 15).</p>	<p>O documento define, quanto ao aspecto pedagógico, como a escola vai organizar seu trabalho pedagógico para atender a LDB com relação aos novos paradigmas curriculares – baseado em competências e habilidades. A proposta pedagógica define competências, conteúdos, recursos e meios. Entra em ação por meio da transposição didática, que transforma o conhecimento em conhecimento escolar através de dois recursos: a interdisciplinaridade e a contextualização. Adota-se o termo proposta pedagógica excluindo a palavra político, literalmente excluindo essa dimensão do documento a ser construído pela escola. O documento prevê o desenvolvimento de competências no professor para realizar a transposição didática necessária para transformar o conhecimento em conhecimento escolar.</p>

DOC	GOVERNO	TÍTULO
11/12	JAIME LERNER(1999-2002)	MELLO, Guiomar et alii. ROTEIRO POSSÍVEL: A PROPOSTA PEDAGÓGICA EM CONSTRUÇÃO, ROTEIRO DE ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA. Curitiba, SEED, 2000
	<b>CATEGORIAS</b>	<b>CITAÇÕES</b>
		<b>CONSIDERAÇÕES</b>
	<b>PARTICIPAÇÃO</b>	
<b>GESTÃO</b>	Definição da missão da escola (p 3). Propostas para levantar recursos financeiros; mecanismos de controle e prestação de contas; identificação de quanto custa um aluno da escola (p 6).	Questionário com 10 itens para “conhecer” a comunidade e como se dá a relação entre ela e a escola  Gestão financeira tendo como parâmetro conceitos empresariais de custo/benefício
<b>AUTONOMIA</b>		
	Uma análise realista da gestão do tempo, do espaço e dos recursos considerando a sensibilidade, a igualdade e a identidade. Organização do ensino e da sala de aula para desenvolver competências.	Paradigma das competências – escola voltada para a vida prática. Ênfase na diversidade cultural.
	<b>PLANEJAMENTO</b>	
<b>PPP/ OTP</b>	Essa organização conduz ao desenvolvimento e a aquisição de competências básicas para inserir nosso aluno no mundo do trabalho, continuar estudos futuros e continuar aprendendo ao longo da vida, tal como manda a LDB ? (p 7)	Organização curricular voltada para a inserção no mundo do trabalho
	<b>CURRÍCULO</b>	
	Relevância dos conhecimentos selecionados para a vida real dos alunos. Relação entre competências e conteúdos selecionados (p 5).	

## AVALIAÇÃO

Qual o desempenho dos alunos na avaliação externa do SAEB?  
Qual o desempenho dos alunos com relação à competências e habilidades? Como está o nível de aprendizagem dos alunos?

Questionamentos quantitativos sobre o desempenho dos alunos, controle sobre desempenho.

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

O documento I é um roteiro, bem detalhado, para elaboração da Proposta Pedagógica, ancorado na LDB e nas DCN's. Dissolve a concepção política da educação a partir da retirada do político da designação do projeto pedagógico. Padroniza a elaboração da proposta pedagógica conforme modelo pré-estabelecido. O documento substitui o conceito de função social da escola por missão da escola – retirada do aspecto político da ação educativa. Constante amparo na legislação educacional para definir o roteiro de construção da proposta pedagógica.

Propõe a reflexão conjunta da escola porém a concepção da Proposta Pedagógica é resultado de definição exterior à escola. Instrumento externo à escola apresentado à ela para validação.

O documento II é outro roteiro, bem detalhado para análise da proposta pedagógica e apesar de ter a ressalva de não haver a possibilidade de julgamento da mesma a formatação do roteiro de análise proporciona um controle minucioso da proposta pedagógica. Principais pontos a serem analisados:

1. Sintonia com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental e Médio.

2. Clareza conceitual: presença, compreensão e aplicação adequada dos seguintes itens:

- definição de intenções educativas e de competências coerentes com o diagnóstico elaborado;
- articulação entre competências e conteúdos;
- conteúdos, temas e estratégias didáticas que revelam a aplicação dos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização;
- definição de critérios e de indicadores de qualidade da aprendizagem;
- definição de formas e usos da avaliação que consideram a diversidade dos alunos e aprendizagem como um processo.

3. Coerência entre diagnóstico, objetivos, ações (incluindo o plano de educação continuada da equipe) e a avaliação.

4. Viabilidade de execução se é uma proposta possível e se há adequação entre objetivos, ações e recursos disponíveis (tempo, espaço, recursos financeiros, equipamentos e materiais pedagógicos, equipe docente e outros).

5. Presença de meios e estratégias para a obtenção de recursos quando estes se revelam insuficientes no diagnóstico. (PR/SEED, 2000, p. 2)