

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rosana de Sousa Pereira Lopes

**PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO:
PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO E PODER**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rosana de Sousa Pereira Lopes

**PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO:
PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO E PODER**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Alípio Márcio Dias Casali.

SÃO PAULO
2010

Banca Examinadora

*Aos meus, como expressão de gratidão,
Robson, Maria Helena e Maria Heloísa.*

MPHC

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus amigos, os olhares, os sorrisos, as palavras foram fundamentais. Em especial, à Marcela, que sabe significar amizade por atos, palavras e olhares.

Agradeço ao meu pai, Manoel, que, mesmo não mais entre nós, é presença e sabedoria. À minha mãe, Eva, que, ao seu modo, sempre acreditou em mim.

Ao meu marido, Robson, a quem eu devo a aprendizagem do companheirismo, do respeito, do amor sem interesse.

Às minhas filhas, pelas renúncias, silêncio e amor genuíno.

A Marcy, Mary, Lourdes e Gabriel, pelo incentivo, pelas orações e ajuda.

À professora Cláudia Chueire, pela ajuda e, principalmente, por ter me ensinado a incluir no sentido do “ser professor” a palavra *magnanimidade*.

Aos meus colegas da Secretaria de Educação do Paraná.

Aos alunos, professores, diretores, funcionários, pedagogos e pais que, direta ou indiretamente, contribuíram com sua disponibilidade, compreensão e apoio.

Ao meu orientador, Alípio Casali, professor admirável e humano. Muito obrigado pela dedicação, respeito e apoio incondicional, principalmente obrigada por acreditar. A você, gratidão e admiração.

Às professoras Dr.^a Branca Jurema Ponce e Dr.^a Maria Luiza Abbud, pelas valiosas críticas e sugestões, que colaboram significativamente na construção deste trabalho, bem como em minha vida.

A todos os professores do programa de doutorado em Educação e Currículo da PUC-SP, obrigada pelos ensinamentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, pelo apoio financeiro.

Obrigada.

LOPES, Rosana de Sousa Pereira. **Projeto Pedagógico e Currículo: percursos de construção e poder.** 2010. (Tese de Doutorado em Educação e Currículo)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RESUMO

A pesquisa tem o objetivo analisar como a comunidade escolar reconhece o projeto pedagógico e identificar como são construídas as relações de poder entre os membros da comunidade escolar e o projeto pedagógico. Estes objetivos surgiram a partir da realização de uma pesquisa de campo em seis escolas da rede estadual de educação do Paraná, envolvendo professores, alunos, pais, diretores, pedagogos e funcionários. Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, tendo como parâmetro metodológico a análise de conteúdo. Em busca de atingir os objetivos propostos e considerando os indícios presentes nas informações colhidas no campo, a pesquisa apresenta reflexões sobre o projeto pedagógico, construção coletiva e currículo, a partir das relações de poder. Constatou-se que as comunidades escolares expressam, por meio de suas crenças, contribuições, necessidades e conquistas, o entendimento de projeto pedagógico como construção coletiva e compreendem a escola como um bem coletivo; todavia, é necessário ressaltar que o conceito de construção coletiva expresso pelas comunidades está permeado de ideologias, valores e relações de poder que ainda não possibilitam reconhecer o projeto pedagógico como instrumento e poder da comunidade. Destaca-se, ainda, o fato de o projeto pedagógico como construção coletiva não ser entendido como processo de deslocamento do poder à comunidade, estratégia de valorização do direito do povo de decidir sobre suas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Pedagógico Escolar. Construção Coletiva. Poder. Currículo. Comunidade Escolar.

LOPES, Rosana Pereira de Sousa. **Educational Project and the Curriculum: trajectories of construction and power.** 2010. (Doctoral thesis in Education and Curriculum)–Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2010.

ABSTRACT

This research aims at analyzing how the school community recognizes the educational project and identifying how power relations are built on among members of the school community and educational project. These goals emerged from conducting field research in six schools of the state of Parana education involving teachers, students, parents, principals, teachers and staff. For the development of research, we adopted a qualitative approach, having as methodological parameter the content analysis. Seeking to achieve the proposed objectives and considering the evidence present in the information collected in the field, the research shows reflections on the pedagogical project, curriculum and collective construction, from power relations. We noticed that school communities express, through their beliefs, contributions, needs and achievements, a comprehension of teaching as a collective project and understand the school as a collective good; nevertheless, it should be emphasized that the concept of a collective expressed by the communities is permeated by ideologies, values and power relations which makes impossible recognize the pedagogical project as a tool and power of community yet. We still emphasize the fact that the educational project as a collective is not understood as a displacement process of power to the community, strategy for enhancement of people's right to decide about their lives.

Keywords: School Education Project. Collective Construction. Power. Curriculum. School Community.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – De quem é a escola?	83
Gráfico 1A – De quem é a escola? Segmento	83
Gráfico 2 – Avaliação da Escola	84
Gráfico 2A – Avaliação da Escola – Segmento	84
Gráfico 3 – Projeto Pedagógico	85
Gráfico 3A – Projeto Pedagógico – Segmento	85
Gráfico 4 – Conhece o projeto	86
Gráfico 4A – Conhece o projeto – segmento	86
Gráfico 5 – Participou da construção	87
Gráfico 5A – Participou da construção – segmentos	87
Gráfico 5B – Formas de Participação	88
Gráfico 5C – Formas de Participação – segmentos	88
Gráfico 6 – Contribuições	89
Gráfico 6A – Contribuições – Segmento	89
Gráfico 7 – Contribuição do Projeto	90
Gráfico 7A – Contribuição do Projeto – Por quê	90
Gráfico 7B – Contribuição do Projeto – Por quê – Segmento	91
Gráfico 7C – Contribuição do Projeto – Como	91
Gráfico 7D – Contribuição do Projeto – Como – Segmento	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro comparativo dos Indicadores Educacionais	35
--	----

SIGLAS

APP	Associação de Professores do Paraná
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CELEPAR	Companhia de Informática do Paraná
COPEL	Companhia Paranaense de Energia Elétrica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDBEN 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 12 de dezembro de 1996.
MEC	Ministério da Educação
NRE-LONDRINA	Núcleo Regional de Educação de Londrina
QUIM-PR	Quadro de Indicadores e Metas da Secretaria de Educação do Paraná
SEED-PR	Secretaria do Estado da Educação do Paraná
SuperAção	Programa de Ações Articuladas da Secretaria Estadual de Educação do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Percursos para a construção	12
Procedimentos Metodológicos	16
Escolas Participantes	17
Sujeitos Participantes	19
As trajetórias no Campo	19
Instrumento	20
Vivências, Experiências e Definições	21
O caminho	24
1 EDUCAÇÃO NO PARANÁ	26
1.1 Indicadores Sociais e Educacionais	26
1.1.1 Estado	26
1.1.2 Núcleo Regional de Educação	27
1.2 As Políticas Educacionais	28
1.2.1 Diretrizes Curriculares Estaduais	28
1.2.2 Escolha Pública de Diretores	30
1.2.3 Políticas para a Construção dos Projetos Pedagógicos	31
1.2.4 Bases Legais para os Projetos Pedagógicos	33
1.2.5 Programa “SuperAção”	35
1.3 Escolas Participantes no Contexto Político	36
2 PROJETO PEDAGÓGICO	40
2.1 Construção Coletiva	40
2.2 Poder da Comunidade Escolar	47
2.2.1 Poder Obediencial	49
2.2.2 Poder e Verdade	56
2.3 Poder e Instrumento	62
3 CONSTRUÇÃO COLETIVA, PODER E CURRÍCULO	69
3.1 As relações de poder na Construção Coletiva	69
3.2 Índícios da Cultura Escolar	76
3.2.1 Os Sujeitos	76
3.2.2 O Cotidiano Escolar	77

4 PERCUSOS DA CONSTRUÇÃO COLETIVA E DO PODER	81
4.1 Caminhos da Análise	81
4.1.2 Primeiras explorações	83
4.2 Trajetória da Construção	93
4.2.1 As Crenças	94
4.2.2 As Contribuições	100
4.2.3 As Conquistas	104
4.2.4 As Fragilidades	108
4.3 A Presença do Poder	111
4.3.1 As Relações	112
4.3.2 As Tensões	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
APÊNDICES	146
Apêndice A	147
Apêndice B	148

INTRODUÇÃO

O Projeto Pedagógico Escolar é a oportunidade de a escolar tomar-se nas mãos, e definir por si, coletivamente, participativamente, os seus compromissos junto com alunos, junto a suas famílias. Essa é a forma de realizar de modo mais acabado o seu caráter cultural, democrático e educativo, junto à comunidade. (CASALI, 2004, p. 4).

Percursos para a Construção

Nosso envolvimento com o tema Projeto Pedagógico em instituições públicas surgiu a partir de 2003 quando fomos convidadas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná – Núcleo Regional de Londrina, a ser colaboradora no processo de construção dos projetos pedagógicos escolares. Nossa participação, durante os anos de 2003 a 2005, consistiu em elaborar e executar palestras e conferências a respeito do tema “Projeto Pedagógico – uma construção coletiva”, para as equipes pedagógicas, das escolas públicas estaduais da regional de Londrina, composta por 19 municípios e 127 escolas públicas.

As experiências deste período nos conduziram, no ano de 2005, a ingressar na Secretaria Estadual de Educação, como membro de equipe pedagógica de uma escola pública e, assim, também experienciar e coordenar a construção do Projeto Pedagógico, em um estabelecimento de ensino situado na periferia da cidade de Londrina-PR, que atendia a uma comunidade com altos índices de violência provinda do tráfico de drogas.

Neste período, continuamos a desenvolver as formações já citadas; entretanto, a experiência de formar e executar contribuiu e enriqueceu nossas reflexões e ações e nos conduziram ao reconhecimento das nossas fragilidades na construção coletiva de um Projeto Pedagógico.

Este trabalho inseriu-se neste contexto pessoal e também no contexto das políticas educacionais da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, que, a partir de 2002, assumiu o compromisso público de promover uma Educação em defesa da escola pública e democrática, tendo como principais metas: “rever e estabelecer novas diretrizes para a Educação do Paraná, bem como a de promover ações voltadas à valorização dos profissionais da Educação” (PARANÁ, 2004, p. 12). Para concretização deste

compromisso, a Secretaria Estadual de Educação escolheu duas ações centrais: a) a construção coletiva das diretrizes curriculares estaduais – ação que envolveu os professores da rede estadual, durante o período de 2004 a 2008; b) a reformulação coletiva dos projetos político-pedagógicos realizada em cada unidade escolar estadual.

No ano de 2006 e entre o período de 2008 e 2009, passamos a ser membro da Secretaria Estadual de Educação da Regional de Londrina, assumindo, a partir de 2008, a função de Coordenadora da Área Técnico-Pedagógica da Regional e, entre outras atribuições, responsável pelo Programa Estadual intitulado “SuperAção”, que objetiva apoiar as escolas públicas estaduais que se encontram em situação de fragilidade e colaborar na construção e execução de ações necessárias para a melhoria da educação, oferecida por estas unidades escolares.

A participação neste programa nos levou a estabelecer uma proximidade maior com escolas em situação de fragilidade e a reflexão sobre os entraves e conflitos sofridos por elas, principalmente no que se referia à construção e efetivação do Projeto Pedagógico e à participação da comunidade escolar nos processos escolares.

Os entraves apontavam que, apesar de uma política pública que desde 2002 defende a construção coletiva dos projetos pedagógicos e que incentivou os profissionais da educação a se envolverem neste processo, havia dificuldades de concretização desses objetivos principalmente em ambientes escolares, que, por situações sociais e políticas, encontravam-se em situação de fragilidade, o que exigia uma leitura mais objetiva e profunda da realidade educacional de cada unidade escolar. Ou seja, o discurso em defesa da construção de um projeto pedagógico defendido pelas políticas públicas não foi suficiente para assegurar que os processos fossem concretizados, como pensado pela Secretaria de Educação, em algumas escolas públicas do estado do Paraná, que acompanhamos.

Determinantes sociais como as condições socioculturais das comunidades escolares, bem como as fragilidades das políticas de incentivo à participação da comunidade no ambiente escolar, sem um conhecimento mais específico das realidades sociais de cada comunidade escolar em situação frágil, compuseram um quadro social que, em muitos casos, não encontrou sintonia com o discurso político, defendido pela Secretaria de Educação.

As experiências nos trouxeram também o reconhecimento e a visibilidade de algumas dificuldades que norteiam as práticas escolares, no sentido de estarem ou não coerentes com os princípios democráticos, previstos nas legislações vigentes, bem

como o entendimento de que o Projeto Pedagógico é elemento sustentador da gestão democrática do sistema de ensino (Lei 9394/96). Também a descoberta de que o exercício de princípios verdadeiramente democráticos ultrapassam os discursos políticos e são concretos, ao tornarem-se um desejo e prática do povo.

O interesse em pesquisar projeto pedagógico emergiu destas experiências pedagógicas, mais especificamente de um grupo de escolas públicas pertencentes ao programa SuperAção da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná. As dificuldades com as quais nos deparamos nos conduziram também ao reconhecimento de nossas incompetências e inabilidades na orientação destas unidades escolares públicas e tornaram-se as provocadoras desta pesquisa, envolvendo o tema Projeto Pedagógico.

No início da pesquisa, não havia clareza de hipótese e objetivos para o desenvolvimento dos estudos, o que havia era a necessidade de conhecer melhor a forma de construção das relações estabelecidas entre comunidade escolar e projeto pedagógico. Para o início dos trabalhos envolvendo a pesquisa, procuramos definir um conceito inicial de Projeto pedagógico, que consistiu no entendimento de que o Projeto Pedagógico se faz e se revela nas intencionalidades da comunidade educativa, nas determinações políticas e legais estabelecidas para a educação, assim como nos saberes escolares de um determinado contexto histórico-social e político, constituído também como estrutura fundante da cultura escolar, tendo sua função de dependência direta com as formas, modos e intencionalidades das pessoas envolvidas em sua constituição, bem como das políticas públicas empreendidas.

O Projeto Pedagógico representa os anseios da comunidade escolar, contempla ações que consideram a Cultura, suas características, necessidades e escolhas articuladas à garantia de acesso ao conhecimento e aos conteúdos científicos e culturais, como também contempla as estratégias pedagógicas necessárias para a concretização de seus objetivos; representa, ainda, os limites da Cultura e da Comunidade. É, portanto, limitado pelas fragilidades, pelas imposições estabelecidas, pelas políticas públicas que uma comunidade escolar vivencia, limitado pelo seu contexto social e cultural.

Trata-se, sobretudo, de constituir e reconhecer o Projeto Pedagógico, como uma estratégia coletiva, para um fim: a educação, que, por ser ação coletiva que objetiva a promoção da vida da comunidade, pode ser mais bem construída, quando a vida é objetivada como bem coletivo. Neste sentido, cabe aos escritores, ao projetar, denunciar as fragilidades, dificuldades, potencialidades e êxitos do processo educativo e,

ao mesmo tempo, idealizá-lo. Os participantes da vida da escola, pais, educadores, alunos e comunidade local, no contexto de construção da educação democrática, são escritores e também responsáveis pelas ações que articulem a vida de fato, e a vida desejada, e o processo educativo que é coletivo e intencional.

Outro colaborador para definição dos modos e formas da pesquisa foram os indícios sociais presentes e sofridos pelas comunidades escolares das unidades que acompanhamos, tais como: dificuldades de efetivação de órgãos colegiados, intolerância, violência escolar, indisciplina, desvalorização dos profissionais da educação, dos pais, dos alunos, ausência de novas lideranças, discriminação, altos índices de evasão, reprovação, dificuldades econômicas, criminalidade, entre outros; eles revelavam que o processo de democratização da educação, bem como de construção e efetivação do projeto pedagógico coletivo era um desafio que envolvia o reconhecimento de que as relações entre poder e participação interferem decisivamente no currículo escolar e, portanto, no projeto pedagógico destas comunidades.

Dessas constatações, um segundo conceito passou a permear a pesquisa: o poder nos espaços escolares. O tema *poder* pode trazer sentimentos e lembranças de experiências negativas. A relação entre poder e atitudes autoritárias, comportamentos em que predominam a obediência cega ou o autoritarismo, estão presentes no imaginário social. O poder ligado a processos de escolarização parece estar no inverso da democracia. No entanto, compreender as relações humanas nos espaços escolares, a participação, a democratização, o trabalho coletivo é também reconhecer que estas ações são construídas no campo do poder, portanto fruto de tensões.

A discussão sobre gestão democrática nas instâncias escolares que acompanhamos também colaborou para a definição do tema desta pesquisa. Apesar das fragilidades da comunidade escolar, principalmente seus educadores apresentavam um discurso em sintonia com os defendidos pelas políticas públicas: a defesa por uma educação para formação do “cidadão”, sujeito de direito, capaz de agir em si e no mundo, sendo esta ação resultado de suas escolhas, a defesa pela formação destes sujeitos em processos coletivos de aprendizagem; com frequência eram encontrados, nos documentos escolares, planos, projetos, cartazes e objetivos das ações educacionais.

Nossas dúvidas eram que estas defesas *politicamente corretas* pela formação de sujeitos que respeitem a vida do outro, capazes de viver em sociedade, que a compreendam e, ao mesmo tempo, ajudem a transformá-la em algo melhor. E por que não dizer, em tempos de “aquecimento global”, de sujeitos que respeitem a vida do

planeta, capazes de preocupar-se com a natureza e não apenas explorá-la a seu favor, pareciam deixar invisíveis as relações de poder e de saber estabelecidas e presentes no cotidiano escolar e, principalmente, nas ações que envolvem o Projeto Pedagógico e seus objetivos.

Estas considerações nos conduziram a arriscar em uma pesquisa de campo envolvendo representantes da comunidade escolar de 10 unidades públicas de ensino da Rede Estadual em que trabalhamos.

Procedimentos Metodológicos

A necessidade de investigar como se estabelecem as relações entre o projeto pedagógico escolar e comunidades escolares, bem como quem participa e como colabora na elaboração e efetivação do projeto pedagógico, levou-nos a organizar a pesquisa, de acordo com o que indica Triviños (1997), utilizando dois recursos para a coleta de dados, entrevistas gravadas e aplicação de um instrumento de coleta de dados, feita com representantes dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Adotamos como referencial de metodologia da pesquisa a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010). A adoção desta metodologia deu-se pelo fato de que ela permite em uma primeira fase uma postura intuitiva e um espírito de exploração dos registros coletados para, na sequência, estabelecer a hipótese da pesquisa, bem como seus objetivos, durante a etapa de pré-análise do material; e também por permitir, por meio do procedimento de inferência, uma leitura que busca o sentido do que está em segundo plano no registro.

A análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis. [...] A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. (BARDIN, 2010, p. 45).

Entre os anos de 2008 e 2010, foi desenvolvida esta pesquisa, envolvendo inicialmente 10 unidades escolares, pertencentes ao *Programa SuperAção*, com a curiosidade inicial de analisar como estão sendo construídas as relações de poder entre a comunidade escolar (educadores, pais, alunos e comunidade local) com Projeto Pedagógico. Apesar de a coleta de dados ter sido realizada em 10 unidades escolares,

optamos por selecionar 6 unidades escolares para o desenvolvimento das análises de dados, por se tratar de um volume de informações muito extenso.

As unidades escolares foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: indicadores de evasão, reprovação, abandono e escolas situadas em regiões pobres e/ou violentas e que ofertam ensino médio, preferencialmente noturno, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Londrina.

Escolas Participantes

Escola 1 – Localizada em Alvorada do Sul (65,9km de Londrina), município com 9.255 habitantes aproximadamente (22,15 hab/km²), com IDH de 0,757, renda *per capita* de R\$ 8.526,00 e taxa de pobreza de 26,87% (2.774 pessoas). Os indicadores educacionais municipais são: cerca de 2.200 matrículas anuais; destas, 1.154 pertencem a alunos da Rede Estadual de Educação; no Ensino Médio, foram matriculados 492 alunos. Os indicadores educacionais do ensino médio no município são: Aprovação: 65,30%; Reprovação: 14,7%; Abandono: 19,9%.

Indicadores da Escola 1 – Localizada no centro da cidade, única unidade escolar que oferta Ensino Médio no município. Em 2009, no Ensino Médio, 380 matrículas. Seus indicadores educacionais são: Média de alunos por turma: 23,75; Taxa de Aprovação: 55,78%; Reprovação: 43,95%; Abandono: 0,25%. Por ser uma escola que oferta exclusivamente o ensino médio, não possui IDEB.

Escola 2 – Localizada em Prado Ferreira (57,1km de Londrina), município com população estimada em 3510 habitantes (22,96 hab/km²), com IDH de 0,756, renda *per capita* de R\$ 9.155,00 e taxa de pobreza de 21,21% (718 pessoas). Os indicadores educacionais municipais são: cerca de 850 matrículas anuais; destas, 497 pertencem a alunos da Rede Estadual de Educação. Os indicadores educacionais do ensino médio são: Aprovação: 61%; Reprovação: 19,2%; Abandono: 19,7%.

Indicadores da Escola 2 – Localizada no centro da cidade, oferta Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio; única no município, em 2009 recebeu 566 matrículas; no Ensino Médio, 270 alunos. Seus indicadores educacionais, no ensino médio são: Média de alunos por turma: 27; Taxa de Aprovação: 74,12%; Reprovação: 4,89%; Abandono: 20,97%. O IDEB de 2007 foi 2,8.

Escolas 3 e 4 – As escolas estão situadas na cidade de Londrina (388 km

de Curitiba), município que possui 510.707 habitantes (308,29 hab/km²), com IDH de 0,824, renda *per capita* de R\$ 13.339,00 e taxa de pobreza de 12,35% (61.337 pessoas). Os indicadores educacionais municipais são: cerca de 110.000 matrículas anuais; destas, 63.795 pertencem a alunos da Rede Estadual de Educação. Os indicadores educacionais no ensino médio são: Aprovação: 71,8%; Reprovação: 16,5%; Abandono: 11,5%.

Indicadores da Escola 3 – Localizada em um bairro a 15 km do centro da cidade, atende a alunos que trabalham principalmente na zona rural, oferta Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio. Em 2009, recebeu 660 matrículas; no Ensino Médio, 309 alunos. Seus indicadores educacionais, no ensino médio, são: Média de alunos por sala; 28,09. Taxa de Aprovação: 63,01%; Reprovação: 28,08%; Abandono: 8,9%. O IDEB de 2007 foi 2,3.

Indicadores da Escola 4 – Localizada na periferia da cidade, em um dos bairros de maior criminalidade. Oferta Ensino Fundamental (1^a a 8^a série) e Ensino Médio; aos alunos de Ensino Fundamental, anos iniciais, há oferta de tempo integral. A administração da escola é realizada em parceria entre Estado e Município; no entanto, há dois diretores distintos, um para a rede municipal – anos iniciais – e outros para o atendimento da rede estadual – Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Em 2009, recebeu 596 matrículas; no Ensino Médio, 157 matrículas. Seus indicadores educacionais, no ensino médio, são: Média de alunos por turma: 26,16; Taxa de Aprovação: 57,28%; Reprovação: 42,21%; Abandono: 0,5%. O IDEB de 2007 foi 2,9.

Escola 5 – Localizada na Cidade de Bela Vista do Paraíso (40 km de Londrina), de população estimada em 15.496 habitantes (63,13 hab/km²), com IDH de 0,771, renda *per capita* de R\$ 8.292,00 e taxa de pobreza de 23,12% (8.292 pessoas). Os indicadores educacionais municipais são: média de 3.641 matrículas anuais; destas, 1.835 pertencem a alunos da Rede Estadual de Educação. Os indicadores educacionais do ensino médio são: Aprovação: 68,1%; Reprovação: 13%; Abandono: 18,8%.

Indicadores da Escola 5 – Localizada no Distrito de Santa Margarida. Oferta Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio. Em 2009, recebeu 631 matrículas; no Ensino Médio, 201 alunos. Seus indicadores educacionais, no ensino médio, são: Média de alunos por turma: 33,5; Taxa de Aprovação: 53,03%; Reprovação: 25,75%; Abandono: 21,21%. O IDEB de 2007 foi 2,2.

Escola 6 – Localizada em Rolândia (21,8 km de Londrina), cidade de aproximadamente 56.352 habitantes (123,52 hab/km²), com IDH de 0,784, renda *per*

capita de R\$ 13.226,00 e taxa de pobreza de 14,23% (7.820 pessoas). Os indicadores educacionais municipais são: cerca de 11.500 matrículas anuais; destes, 6.589 pertencem a alunos da Rede Estadual de Educação; no Ensino Médio, foram matriculados 2.463 alunos. Os indicadores educacionais no ensino médio são: Aprovação: 73,5%; Reprovação: 15,7%; Abandono: 10,6%.

Indicadores da Escola 6 – Localizada no bairro mais pobre da cidade, oferta Ensino Fundamental, anos finais, Ensino Médio e Educação Profissional. Em 2009, recebeu 1680 matrículas; no Ensino Médio, 894 alunos. Seus indicadores educacionais, no ensino médio são: Média de alunos por turma: 35,76; Taxa de Aprovação: 74,72%; Reprovação: 31,48%; Abandono: 3,78%. O IDEB de 2007 foi 3.

Sujeitos Participantes

A intenção foi obter ao menos um representante de cada segmento da comunidade escolar, obedecendo aos critérios de participação democrática e respeito aos segmentos presentes na comunidade escolar. Assim, participaram da pesquisa: membros das equipes pedagógicas (pedagogos), professores, diretores, membros do conselho escolar (preferencialmente, representantes de bairro ou pais), funcionários e alunos. O intencionado foi entrevistar: 10 pedagogos, 10 funcionários, 10 diretores, 10 professores, 10 membros do conselho escolar e 10 alunos.

Todos os alunos participantes deviam pertencer ao ensino médio. A modalidade foi escolhida por possuir alunos com maior tempo de vivência escolar; além disso, o ensino médio é a modalidade da educação básica que, em relação ao ensino fundamental, possui menor percentual de alunos matriculados e as maiores taxas de reprovação e abandono.

As trajetórias no Campo

Durante os meses de março e abril de 2008, iniciamos a fase de pré-análise, etapa em que realizamos uma amostragem, tendo maior atenção ao grupo de alunos; realizamos seis entrevistas gravadas, envolvendo um professor, dois pais, um funcionário e dois alunos. Durante as entrevistas gravadas, os alunos apresentaram dificuldades e constrangimento em se expressar e manifestaram o desejo de registrar suas opiniões, ao invés de falar. Estas manifestações levaram à adoção de um

instrumento impresso contendo sete questões envolvendo o tema *Projeto Pedagógico*. Nesta etapa, definimos as questões presentes no documento impresso que foram posteriormente submetidas à análise. Elaboramos as questões tendo como referência algumas interrogações iniciais: Como se estabelecem as relações entre o projeto pedagógico escolar e as comunidades escolares? Quem participa e como colabora na elaboração e efetivação do projeto pedagógico?

Instrumento

O instrumento da pesquisa foi composto por sete questões e um campo de observações. São elas:

1- De quem é esta escola?

O propósito foi revelar como a comunidade escolar se relaciona com a escola. Se possui ou não sentimento de pertencimento em relação à escola e se a escola é entendida com um bem de direito do entrevistado. Além disso, foi intenção conhecer se o sentimento de “dono da escola” pode alterar as formas de participação no projeto pedagógico. Este segundo propósito só pode ser analisado no entrelaçamento do resultado colhido por nesta questão com as demais questões do instrumento.

2- Como você avalia a escola? () muito boa () boa () ruim () muito ruim

A segunda pergunta objetivou compreender se as relações estabelecidas na escola entre comunidade escolar e o Projeto Pedagógico são parâmetros considerados para avaliar a escola. O segundo objetivo foi identificar se a avaliação realizada pelos sujeitos pesquisados possui dissonâncias e/ou consonâncias com as avaliações institucionais oficiais (MEC e SEED/PR), diante do fato de que, para estas instituições governamentais, as unidades escolares encontram-se em situação de fragilidade e não são consideradas escolas que ofertam, neste momento, serviço de qualidade conforme os parâmetros oficiais estabelecimentos por estas instituições.

3- Você sabe que a escola possui um Projeto Pedagógico? () sim () não
Como?

4- Conhece este Projeto Pedagógico? () sim () não

Estas perguntas tinham como estratégia conhecer se os entrevistados possuíam algum conhecimento sobre a escola e o seu Projeto Pedagógico.

*5- Você participou da construção do projeto de sua escola? () sim () não
Como?*

Com esta questão, o objetivo foi investigar o nível de participação dos entrevistados na construção do Projeto Pedagógico de suas escolas e como foi realizada esta participação.

6- Que contribuição você daria para a construção de um bom projeto?

A intenção foi revelar como os entrevistados consideraram sua participação na construção do Projeto Pedagógico e que grau de contribuição dariam para essa construção, considerando o fato de que os educadores dessas escolas apontam como um elemento negativo de sua comunidade escolar a não participação e apoio de pais e alunos nas atividades escolares.

7 – Você acha que um projeto bem feito pode contribuir para melhoria da escola? () sim () não. Por quê? Como?

O objetivo foi apontar como os sujeitos entrevistados analisam a importância ou não de planejar as atividades escolares e se a melhoria da escola está vinculada a criação de um planejamento. Além disso, buscamos saber por que consideram importantes ou não e, finalizando, como acham que o planejamento pode interferir na melhoria das atividades escolares.

Campo de Observações

Durante a entrevista gravada e na coleta de dados impressa, os entrevistados tiveram a oportunidade de registrar ou expressar algum tipo de consideração ou comentário livre. Não necessariamente os comentários deveriam envolver o assunto pesquisado. Houve necessidade deste campo, porque a maioria dos entrevistados, principalmente pais, alunos e funcionários, entenderam o momento como um canal aberto para enviar mensagens ao governo, visto que, conforme já relatado, pertencemos à Secretaria de educação.

Vivências, Experiências e Definições

Para a aplicação da pesquisa entre os alunos, deixamos sua escolha a critério da equipe pedagógica ou direção da escola participante; muitas vezes, as respostas eram muito breves ou os alunos deixavam o instrumento em branco. Diante

destes resultados, resolvemos envolver um número maior de entrevistados, adotando como critério a aplicação em pelo menos uma turma de cada ano do ensino médio.

A coleta de informações dos educandos ocorreu, também, através da escolha da turma, de forma aleatória, ou indicada pela equipe pedagógica da escola ou direção, desde que respeitasse o critério já estabelecido de uma turma de cada ano do Ensino Médio noturno.

Após a indicação ou escolha das turmas, o procedimento seguinte era uma conversa com os alunos sobre qual era a nossa pesquisa, o que pretendia e a necessidade da participação; este procedimento em média durava entre 10 e 15 minutos, o tempo variava de acordo com os questionamentos realizados. Após isso, solicitava-se aos alunos que desejassem participar para que respondessem o instrumento. Os alunos que não desejavam participar entregavam o instrumento sem preencher. Devido ao número de faltas elevadas destes educandos no período noturno, houve educandos que manifestaram o desejo de não participar da pesquisa, e a solicitação foi respeitada. Também houve educandos que não participaram das explicações iniciais e responderam o instrumento, por vontade própria.

A coleta de dados para o grupo de Diretores, Professores, Pedagogos, Funcionários e Pais ocorreu por meio de entrevista gravada com autorização dos participantes, seguindo um roteiro semiestruturado e respeitando as questões estabelecidas no instrumento impresso aplicado para os alunos. As entrevistas duraram entre 30 minutos e 1 hora e meia. Foram realizadas de 4 a 6 visitas em cada uma das escolas selecionadas (duração média de 3 horas); no período noturno, de 15 de setembro de 2008 a 30 de maio de 2009.

Para fins de análise, como já afirmado anteriormente, foi realizada uma segunda seleção de dados, reduzindo o número de escolas de 10 para 6. Os critérios para esta nova seleção foram o de preservar a diversidade de municípios envolvidos na pesquisa; assim, as análises apresentadas neste documentos envolveram 293 entrevistas, sendo: 6 pedagogos, 6 funcionários, 6 diretores, 266 alunos matriculados no ensino médio, 6 professores e 3 membros do conselho escolar, provindo de escolas situadas em 5 municípios e de entrevistados que executavam suas atividades escolares no período noturno. Apesar de várias tentativas e contatos com representantes de bairro ou pais pertencentes aos conselhos escolares, em 3 unidades não foi possível realizar a entrevista.

Após a coleta dos dados, foi realizada uma exploração inicial do material, conforme indicam os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo (BARDIN,

2010). O objetivo foi identificar expressões ou palavras que eram repetidas nos registros com uma certa frequência de incidência e estabelecer, mesmo que ainda de forma não definitiva, indicadores para a análise. Nesta etapa, os indicadores estabelecidos a partir dos índices extraídos dos documentos foram: Projeto Pedagógico e Escola; Projeto Pedagógico e Poder; Projeto Pedagógico e Participação. Este procedimento e a retomada dos interesses iniciais por esta pesquisa possibilitaram a definição da hipótese e dos objetivos para o desenvolvimento das demais etapas desta pesquisa.

Deste ponto em diante, todos os procedimentos de exploração do “*corpus* da pesquisa” tiveram como hipótese: **O projeto pedagógico não é reconhecido como instrumento de poder da comunidade escola.** E os seguintes objetivos: **analisar como a comunidade escolar reconhece o projeto pedagógico; identificar como são construídas as relações de poder entre os membros da comunidade escolar e o projeto pedagógico.**

Estes acontecimentos confirmam o já afirmado anteriormente: durante o processo de coleta de dados, não havia sido estabelecida uma hipótese e objetivos para a pesquisa. Realizamos a coleta com uma postura intuitiva, bem como não ordenamos de maneira “tipicamente cronológica” a construção das hipóteses, objetivos e indicadores para análise, como comumente é encontrado em pesquisa que utiliza a análise de conteúdo como procedimento metodológico.

Estes fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objetivos, ou inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos indícios. A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, <<abertas>>, por oposição à exploração sistemática dos documentos. (BARDIN, 2010, p. 122).

É importante destacar que, pela função que exercemos na secretaria estadual, convivemos com essas escolas por 5 anos, por meio de trabalho de assessoria pedagógica a diretores, pedagogos e funcionários; portanto, além do envolvimento natural que um pesquisador possui ao realizar sua pesquisa, inclusive a contaminação e envolvimento com os fatos e sujeitos, é preciso considerar que o grau de envolvimento pessoal é maior, inclusive, nas relações de poder estabelecidas, diante do fato de que atualmente exercemos o cargo de Assessora da Área Técnico-Pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Londrina e mantivemos todas as atividades laborais, durante todo o percurso de construção da pesquisa, inclusive durante a coleta de dados.

Esta relação de poder que mantemos com as escolas foi um dos provocadores da adoção desta postura metodológica. O fato de não ter realizado a coleta de dados com hipóteses e objetivos previamente estabelecidos foi uma estratégia adotada para proteger os dados da pesquisa de uma contaminação que levasse à inutilização das informações. A relação de poder estabelecida entre nós e os participantes poderia possibilitar, mesmo que não intencionalmente de nossa parte, uma interferência maior nas manifestações dos participantes. A decisão de estabelecer previamente apenas o tema desta pesquisa permitiu, inclusive, nos registros de discursos “politicamente corretos” ou de “desabaços” realizados por alguns participantes, por temor ou alguma outra intenção dos entrevistados, perceber a necessidade de discutir as relações de poder presentes na cultura escolar e refletir sobre o que essas manifestações podem simbolizar.

Bardin (2010, p. 122), ao descrever os procedimentos que envolvem a análise de conteúdo, afirma que os elementos que compõem uma pesquisa não necessariamente são estabelecidos em uma ordem obrigatória ou cronológica; é possível que objetivos, ou indicadores, provoquem a construção da hipótese ou vice-versa. A pré-análise do material de investigação permite a elaboração, desde que a atividade de exploração seja realizada pelo investigador com uma postura aberta ao que os indicadores e/ou índices signifiquem em seu conjunto.

O Caminho

Considerando a hipótese apresentada bem como os objetivos desta pesquisa, esta produção assim se estrutura:

Primeiro capítulo – apresenta o contexto social da pesquisa, um breve relato da educação no Paraná defendida pelas políticas públicas vigentes no período de 2004 a 2010, a legislação estadual vigente que ampara o Projeto Pedagógico, os indicadores educacionais do Estado do Paraná e do Núcleo Regional de Educação de Londrina, regional à qual pertencem as escolas envolvidas nesta pesquisa.

Segundo capítulo – está dividido em três partes: a primeira apresenta definição de Projeto Pedagógico e suas relações com a cultura escolar; a segunda parte apresenta reflexões sobre Projeto Pedagógico e as relações estabelecidas como o conceito de sujeitos históricos e sociais; a terceira parte apresenta o conceito de Projeto Pedagógico como instrumento e poder da comunidade.

Terceiro capítulo – apresenta algumas considerações sobre a construção

coletiva do projeto pedagógico, currículo e poder. Está organizado em dois temas: as relações de poder na construção coletiva e indícios da cultura escolar.

Quarto capítulo – intitulado como “trajetórias da construção coletiva”, apresenta os procedimentos para análise dos dados, os critérios para criação dos indicadores da pesquisa, bem como a organização do resultado da análise expresso em três categorias: Projeto Pedagógico e a escola, Projeto Pedagógico e construção coletiva, e Projeto Pedagógico e Poder.

Por fim, as possíveis contribuições que esta pesquisa poderá trazer às comunidades escolares e locais, em seus percursos de construção e efetivação de seus projetos pedagógicos escolares, para fins de promoção da vida.

1 EDUCAÇÃO NO PARANÁ

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas iniciativas políticas que compuseram o contexto educacional paranaense durante o período desta pesquisa, entre os anos de 2007 e 2010. O conhecimento de algumas iniciativas, como a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais, entre os anos de 2003 e 2008, a construção dos projetos políticos pedagógicos pelas unidades escolares, entre os anos de 2004 e 2009, e a aprovação da Lei 14.231/2003 que normatiza a eleição de diretores nas escolas públicas paranaenses podem possibilitar uma melhor compreensão do contexto político educacional vivenciado pelas comunidades escolares que participaram desta pesquisa.

Para cumprir o objetivo deste capítulo, também são apresentados os principais tópicos da Deliberação 014/1999 do Conselho Estadual de Educação – CEE-PR, que normatiza os projetos político-pedagógicos das escolas públicas estaduais e algumas considerações sobre o Programa Estadual denominado “SuperAção”, visto que as escolas pesquisadas pertencem a este programa.

1.1 Indicadores Sociais e Educacionais

Para melhor compreensão do contexto da pesquisa, apresentamos os indicadores sociais e os indicadores educacionais utilizados como critério de seleção das escolas participantes do Estado do Paraná e do Núcleo Regional de Educação de Londrina, estado e regional, onde estão localizadas as escolas pesquisadas.

1.1.1 Estado

O Estado do Paraná possui 10.686.247 habitantes (47,88 hab/km²) em 399 municípios, com IDH em 0,879 e renda *per capita* de R\$10.725,00.

A Secretaria Estadual de Educação do Paraná¹ atende a 399 municípios em 2.138 unidades escolares, com aproximadamente 66.373 professores e 25.400

¹ Dados informados sobre número de professores, funcionários e escolas foram retirados do *site* www.diaadiaeducacao.pr.gov.br, em 18 de julho de 2010, tendo como referência de consulta o mês de janeiro de 2010. Os dados sobre o número de alunos foi retirado do *site*: www.inep.gov.br, tendo como referência o Educacenso de 2009.

funcionários. O atendimento da Secretaria de Educação está organizado com uma sede administrativa na cidade de Curitiba e 32 regionais de atendimento à comunidade escolar, localizadas no interior do Estado, denominadas de Núcleos Regionais de Educação.

A rede estadual de educação possui os seguintes indicadores educacionais: 8.565 unidades escolares; destas, 2.138 estaduais, 4.482 municipais e 1.945 particulares. O número de alunos matriculados em 2009 foi 2.982.770 alunos: no ensino médio, 526.436 (17,65% do total de matriculados); no Ensino Fundamental, 1.976.200 (nos anos iniciais, 849.992 alunos; nos anos finais, 819.101); na Educação Infantil, 317.833 alunos. Média de alunos por turma no Ensino Médio: 31,5 alunos; Taxa de Aprovação do Ensino Médio Público: 75,5%; Reprovação: 12,5%; Abandono: 11,9%; O IDEB de 2007 foi 4.

Entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, há uma redução de 35,73% de matrículas; em média, 292.665 alunos abandonam a vida escolar.

1.1.2 Núcleo Regional de Educação

A Regional de Londrina é a segunda maior do Estado, com uma área de abrangência composta de 19 municípios², com sede na cidade de Londrina; atende a 127 unidades escolares e cerca de 5.400 professores, 2.300 funcionários. Em 2009, obteve 162.253 alunos matriculadas na rede pública. Na rede pública estadual: 102.403 alunos; 53.925 alunos no Ensino Fundamental, anos finais; no Ensino Médio, 35.267 (21,74% do total de matriculados na rede pública). Média de alunos por turma no Ensino Médio: 32,2. Taxa de Aprovação: 71,8%; Reprovação: 15,7%; Abandono: 12,3%.

Na regional de Londrina, também há redução expressiva no número de matrículas entre o ensino fundamental e médio, por volta de 34,43%, e cerca de 18.650 alunos abandonam a vida escolar.

² Londrina (sede), Rolândia, Cambé, Ibiporã, Tamarana, Jaguapitã, Prado Ferreira, Florestópolis, Lupionópolis, Guaraci, Mirasselva, Centenário do Sul, Cafeara, Porecatu, Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Sertãoópolis, Primeiro de Maio e Pitangueiras.

1.2 As Políticas Educacionais

Os principais dirigentes da SEED-PR a partir de 2003 apresentam políticas estaduais para a educação, que, conforme pronunciamentos, estavam comprometidas com a defesa da escola pública, de qualidade, universal e gratuita, em oposição ao que estes representantes denominaram de políticas neoliberais, empreendidas entre os anos de 1994 e 2001.

Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria. (PARANÁ, 2008, p. 6).

Diante desta análise, a Secretaria Estadual de Educação, nos anos de 2003 e 2004, apresenta seus objetivos para a educação no Paraná. São eles: “Defesa da educação como direito de todos os cidadãos; Valorização dos profissionais da educação; Garantia de escola pública, gratuita e de qualidade; Atendimento à diversidade cultural; Gestão escolar democrática, participativa e colegiada”³. Estes princípios estiveram presentes desde 2003 nos documentos e pronunciamentos dos representantes da SEED-PR.

Justificadas por estes objetivos, as políticas educacionais empreendidas pelo governo estadual promoveram ações para a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais, estabelecendo a escolha dos dirigentes das unidades escolares por suas comunidades e determinando a reelaboração dos projetos pedagógicos das unidades escolares.

1.2.1 Diretrizes Curriculares Estaduais

As diretrizes curriculares estaduais constituíram um dos principais processos para concretização dos objetivos do atual governo. A meta era “rever e estabelecer novas diretrizes curriculares para a Educação no Estado do Paraná; promover ações voltadas à valorização dos profissionais da educação – programa de

³ DIA-A-DIA EDUCAÇÃO (2010).

formação inicial e continuada dos profissionais da educação”. (SEED-PR, 2006). Este processo teve início em 2003 sendo a ação primeira a retomada do Currículo Básico do Paraná de 1992, já que suas bases teóricas eram inspiradas principalmente pela *Pedagogia Histórico-Crítica dos Conteúdos*, de Dermeval Saviani, posicionamento teórico também defendido pelo Governo que se estabelecia.

O processo de construção das diretrizes curriculares era justificado pelo Governo Estadual como necessário, diante de um passado recente de ausências de ações governamentais de valorização de um projeto educacional que contribuísse para a compreensão da educação como um processo coletivo.

a ausência de um trabalho sistemático com as escolas sobre a base de sua prática, ou seja, saberes que compõem a dinâmica do trabalho pedagógico, as concepções, os objetivos, a relação de conteúdos, a metodologia e a avaliação de cada disciplina ou área de conhecimento, garantiu uma autonomia mas deixou cada escola e cada professor, com raras exceções, responsável individualmente pela organização de um projeto educacional que, em princípio, é universal, coletivo e deve buscar o princípio da igualdade para garantir a todos o acesso a educação. (SEED – PR, 2006).

Esta avaliação denunciava um entendimento de que o professor necessitava participar de um processo em que o compromisso coletivo por uma educação de qualidade deveria ser de todos. Desta forma, a nova postura pronunciava-se a respeito dos profissionais da educação, como “sujeitos epistêmicos, capazes de refletir, analisar e propor as indicações mais apropriadas para o processo de ensino e aprendizagem” (SEED- PR, 2006, p. 3).

Diante desse posicionamento, este Governo, a partir de 2003, convoca os educadores da rede estadual de educação para a construção coletiva das diretrizes curriculares estaduais e do Projeto Pedagógico das unidades escolares. Este processo de reformulação curricular envolveu programas de formação continuada, reuniões, debates e discussões, por meio de encontros estaduais, regionais e locais, nas unidades escolares.

Durante os anos de 2004 a 2006 a secretaria promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares Estaduais [...] ao longo dos anos de 2007 e 2008 o Departamento de Educação Básico percorreu os 32 núcleos regionais de educação [...] oferecendo aos professores [...] discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. (SEED-PR, 2008, p. 2).

Esta ação culminou no ano de 2009 com a publicação das diretrizes curriculares estaduais para a educação básica, processo que foi construído sob a defesa da pedagogia crítica e a negação das bases teóricas dos parâmetros curriculares nacionais, entendidos, por este governo, como bases de uma educação neoliberal.

As Diretrizes Curriculares para a educação pública do Estado do Paraná chegam às escolas como um documento oficial que traz a característica principal de sua construção: a horizontalidade, pois contou com a participação de todas as escolas e Núcleos Regionais de Educação do Estado, e faz ressoar nela as vozes de todos os professores das escolas públicas paranaenses. (SEED-PR, 2010).

As expectativas em relação à conclusão deste processo, expresso nos pronunciamentos dos representantes da SEED-PR, bem como nos documentos finais das Diretrizes Curriculares (SEED-PR, 2008), é que os professores, tendo sido participantes dessa ação de elaboração, possam efetivá-los em sala de aula, assegurando o cumprimento dos princípios deste governo, ou seja, alterar e adequar os projetos pedagógicos aos novos pressupostos curriculares.

1.2.2 Escolha Pública de Diretores

Também, no ano de 2003, por meio dos dispositivos previstos na Lei 14.231/2003, foi estabelecida a escolha de Diretores e Diretores Auxiliares nos estabelecimentos de ensino públicos estaduais, consultando-se a comunidade escolar e garantindo-se a possibilidade de os educadores vinculados à Rede Estadual terem o direito a tornarem-se candidatos a tais cargos nas unidades escolares em que trabalham, podendo exercer o cargo de Diretor ou Diretor Auxiliar no prazo de 3 anos e ser reeleitos por mais 3 anos.

O acompanhamento do processo, bem como a garantia de sua legitimidade de acordo com a Legislação vigente, é realizado por intermédio da composição de uma comissão eleitoral formada por representantes escolhidos em assembleia envolvendo toda a comunidade escolar. Compõem esta comissão: 2 professores, 2 funcionários, 2 professores pedagogos, 2 alunos votantes, 2 representantes legais (pais ou responsáveis) de alunos não votantes (menores de 16 anos).

O processo também é acompanhado pelos Núcleos Regionais de Educação, por meio de comissão composta por membros indicados pelas Chefias dos Núcleos e dirigida pela Assessoria Jurídica da Secretaria de Educação. As eleições são

promovidas nas unidades escolares de forma simultânea. Participam das eleições todos os membros da comunidade escolar diretamente ou por representação, no caso dos alunos menores de 16 anos.

1.2.3 Políticas para a Construção dos Projetos Pedagógicos

É neste contexto que surgem as ações governamentais de incentivo às comunidades escolares para a construção coletiva de novos projetos pedagógicos, compondo, com as demais ações descritas, o conjunto de propostas políticas que, conforme os dirigentes das políticas públicas estaduais, inauguravam novos rumos para a educação básica paranaense.

A necessidade de as comunidades escolares retomarem de forma mais organizada o processo de construção dos projetos pedagógicos das escolas públicas estaduais, neste período, foi uma vontade política do governo vigente, antes de ser uma manifestação clara das comunidades escolares; constatação confirmada nos documentos elaborados pelo próprio Governo, ao apresentar as ações pretendidas.

A partir de 2004-2005 reorganização dos projetos políticos pedagógicos das escolas que, a partir de amplo processo de discussões das bases curriculares do estado, a escola poderá definir seus rumos, suas propostas, seus projetos específicos. (SEED-PR, 2006, p. 6).

A concretização deste objetivo exigia que o Governo Estadual estabelecesse novas estratégias para garantir a participação e envolvimento dos educadores nesse processo. Uma destas estratégias foi o programa de formação continuada para professores pedagogos, realizado entre os anos de 2003 e 2009, intitulado de “Jornadas Pedagógicas”, que tinha como um de seus objetivos apoiar as equipes pedagógicas das escolas estaduais no processo de reformulação de seus projetos pedagógicos. Este programa de formação continuada oferecia entre 40 e 60 horas anuais de formação.

Além deste programa de capacitação, outro programa de formação foi o estabelecimento das Semanas Pedagógicas nas unidades escolares; esta capacitação era organizada no interior de cada escola e dirigida pelos professores pedagogos e diretores do estabelecimento de ensino, que deveriam, por meio de reuniões pedagógicas, cumprir um roteiro de formação elaborado pela Secretaria Estadual e repassado às escolas, pelos Núcleos Regionais. Esta modalidade de formação tinha a

duração de 24 horas, ou três dias de formação; os outros dois dias são reservados para as ações que envolvem o planejamento das atividades educativas da escola. Esta modalidade de formação é realizada no início do ano letivo e após o recesso dos meses de julho e/ou agosto.

Durante os anos de 2003 a 2008, os temas mais discutidos nestas semanas de formação foram as diretrizes curriculares estaduais e a reconstrução do projeto pedagógico. Participaram das formações entre os anos de 2003 a 2006 os professores do estabelecimento de ensino; nos anos de 2007 a 2009, os funcionários passaram também a participar desta modalidade de formação.

O objetivo de incentivar e fornecer subsídios teóricos e organizacionais aos professores pedagogos para que se tornassem mobilizadores locais do processo faz parte do projeto do governo denominado continuamente nos programas de formação continuada de “construção coletiva do projeto político-pedagógico”. O esteio legal desta convocação foi a LDB 9394/94, em seu artigo 14. Os programas de formação continuada, que abordavam este tema tinham como referenciais teóricos principais as produções de Veiga (1997).

o projeto pedagógico, como norteador da prática educativa, requer, da mesma forma, um processo democrático em que todos possam envolver-se nas deliberações acerca do que é importante, ou seja, a tarefa de consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições que sinalizam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola. (SEED-PR, 2008, p. 33).

A implementação dos processos de elaboração e efetivação dos projetos pedagógicos das escolas estaduais defendidos pelo governo tinha também como meta o incentivo à participação de toda a comunidade escolar. O coletivo é entendido nestes processos como “professores, profissionais da educação, alunos, pais” (SEED-PR, 2004, p. 5).

Não se trata de construir um currículo único com uma única grade com variações destas. A idéia é construir, no coletivo das escolas, com professores, profissionais da educação, alunos e pais, um conjunto de idéias que permeiem as propostas, que estarão na base do processo de ensinar e aprender nas escolas, os quais vão se constituir nas diretrizes curriculares. (SEED-PR, 2006, p. 6).

A expectativa do governo estadual era de que as discussões dos projetos pedagógicos realizados nas unidades escolares possibilitariam e enriqueceriam os debates para elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais, bem como a elaboração

das diretrizes traria enriquecimento ao projeto pedagógico das unidades escolares, ou seja, deveriam ser processos que se completavam, tornando-se, em seu conjunto, uma das principais ações governamentais, em respeito ao princípio da “Gestão escolar democrática, participativa e colegiada” (SEED-PR, 2009).

1.2.4 Bases Legais do Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná é normatizado pelo Conselho Estadual de Educação, através da Deliberação 014/99, de 08 de outubro de 1999. O documento estabelece autonomia às unidades escolares estaduais para elaboração do Projeto Pedagógico, cabendo à Secretaria Estadual acompanhar, orientar e zelar para que os aspectos legais sejam respeitados no processo de construção e efetivação do documento.

A Deliberação 014/99 incorpora as orientações e aspectos contidos na indicação 004/99, de 08 de outubro de 1999. Esta indicação orienta elaboração e execução da proposta pedagógica para cada estabelecimento de ensino, considerando:

- 1 - constitua-se como ato intencional e diversificado;
- 2 - atenda as políticas de apoio, à implementação de inovações e especificidades de cada modalidade de ensino;
- 3 - considere as diferenças culturais regionais e locais que assegurem a formação do cidadão;
- 4 - responsabilize-se pela assimilação do conhecimento elaborado para a construção de novos conhecimentos direcionados por um princípio pedagógico integrador, interdisciplinar e criativo. (DELIBERAÇÃO CEE-PR 014/99, p. 4-5).

Estas indicações explicitam com clareza a consonância com as determinações legais presentes na LDB 9394/96, em seus artigos: art. 2, 22, 23, 26. Os elementos constituintes do projeto pedagógico sugeridos pela indicação 04/99 são:

- I - explicitação sobre a organização escolar;
- II - filosofia e os princípios didático-pedagógicos da instituição;
- III - conteúdos, competências e habilidades propostas e os respectivos encaminhamentos durante o tempo escolar;
- IV - atividades escolares, em geral, e as ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas durante o tempo escolar;
- V - matriz curricular específica e a indicação da área ou fase de estudos a que se destina;

- VI - processos de avaliação, classificação, promoção e dependência;
- VII - regime escolar;
- VIII - calendário escolar;
- IX - condições físicas e materiais;
- X - relação do corpo docente e técnico-administrativo;
- XI - plano de formação continuada para os professores;
- XII - plano de avaliação interna e sistemática do curso.

(Indicação 04/99, p. 10-11).

Estes elementos devem ser construídos, tendo como fundamentos e referência básica os princípios filosóficos, epistemológicos, educacionais e pedagógicos estabelecidos coletivamente pela comunidade escolar.

A concepção de projeto defendida pelo CEE-PR e presente na indicação 04/99 tem como base teórica principal as produções de Veiga (2001) por defender o projeto como instrumento central para a efetivação da autonomia escolar e entendê-lo como uma construção coletiva, em que todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar devem participar da elaboração e de sua efetivação; esta posição, apesar de ser anterior aos princípios defendidos pelas políticas educacionais a partir de 2003, possui consonância teórica com as políticas governamentais vigentes neste período.

A indicação 04/99 e a Deliberação 014/99 assumem como nomenclatura oficial “proposta pedagógica”, respeitando a LDB 9394/96; entretanto, o atual Governo, desde 2003, assume a nomenclatura projeto político-pedagógico, entendendo que proposta pedagógica diz respeito a um item do projeto político-pedagógico, a “proposta curricular”. O termo *projeto político-pedagógico* é justificado pela SEED-PR por expressar a ideias de um projeto – “ação a ser efetivada, político por entender que toda a ação educativa é política, e pedagógico, por se tratar de ações que dizem respeito ao ensino e a aprendizagem.” (SEED-PR, 2006).

Em 2003, o CEE-PR atende à solicitação da Secretaria Estadual de Educação, que manifestava dificuldades no gerenciamento do sistema, sob a argumentação de que o Sistema Educacional Estadual gerenciava por volta de 1.500 disciplinas diferentes, o que dificultava a elaboração de programas de formação continuada para os professores e a vida escolar dos estudantes em situações de transferência; e, ainda, a solicitação da Associação de Professores do Paraná – APP, que também argumentava a necessidade de valorização dos profissionais da educação

licenciados, no sentido de que a maioria das disciplinas da parte diversificada eram conteúdos e não áreas de conhecimentos, o que não justificaria a criação de disciplinas. O Conselho Estadual de Educação elaborou o Parecer nº 1000 de 06 de novembro de 2003, que aponta: “a Base Nacional Comum deverá compreender, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas [...], e a parte diversificada até 25% da carga horária total.”

Esta alteração veio ao encontro do processo de construção das diretrizes curriculares estaduais; assim, a partir de 2003, a SEED-PR determinou a adoção de uma única matriz curricular para o sistema público de ensino estadual (ensino fundamental – anos finais – e ensino médio). A parte diversificada da matriz curricular passou a ser composta pela disciplina de Língua Estrangeira Moderna, à exceção para os cursos da Educação Profissional que atendem aos seus projetos específicos.

A SEED-PR orienta que a comunidade escolar deverá respeitar, em seu Projeto Pedagógico, as legislações nacionais e estaduais, bem como os pareceres e instruções dos conselhos estaduais e nacionais, entre estes: LDBEN 9394/94; o Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90; a Lei 11.788/2008, que trata sobre o estágio curricular e não curricular dos estudantes; a lei 10.639/03, instrução 017/06 que trata sobre a Cultura Afro-brasileira, africana e indígena; a Deliberação 007/99 e a 09/01, que instruem a avaliação, classificação, promoção e sistema de dependência vigente no Estado do Paraná.

A respeito das Diretrizes Curriculares Estaduais, a Deliberação 014/99 não trata sobre o tema, até mesmo porque a sua promulgação é anterior à criação das diretrizes curriculares estaduais. Entretanto, a SEED-PR indica a necessidade de que a organização do ensino de todas as disciplinas que compõem a matriz curricular deve obedecer às Diretrizes Curriculares Estaduais; no entanto, não há força legal que exija este cumprimento.

1.2.5 Programa SuperAção

Em 2006, a Secretaria de Educação Lançou o programa *SuperAção*, com o objetivo de identificar e fortalecer as unidades escolares estaduais que apresentavam quadros de vulnerabilidade. O apoio consistia em integrar os diversos setores da Secretaria Estadual, a fim de implementar as ações necessárias para reverter o quadro de vulnerabilidade.

Os critérios pela SEED-PR para participação do programa em 2006 foram: aprovação menor que 60%; reprovação maior que 25%; abandono maior que 25%. IDH municipal abaixo de 0,766 (média do Brasil), resultado da Prova Brasil – 2005 – 8ª série – matemática menor que 251,97 e Língua portuguesa menor que 231,41. Neste ano, foram inseridas no programa 214 unidades escolares; destas, 21 escolas pertenciam ao Núcleo Regional de Londrina. Ao longo do período de 2006 a 2008, de acordo com informações da Secretaria, 120 escolas superaram seus índices, em Londrina foram 11 escolas.

Na segunda fase do programa, em 2008, houve a alteração de alguns critérios. O objetivo foi ampliar o número de escolas no programa. Foram estabelecidos: aprovação menor que 70%; reprovação maior que 25%; abandono maior que 25%; IDH municipal abaixo de 0,766 (média do Brasil), resultado da Prova Brasil – 2005 – 8ª série – matemática menor que 252,18 e Língua portuguesa menor que 235,71. E foi incluído o IDEB menor que 3,0, pois se optou pela exclusão do IDH, por tratar de um índice referente ao município e não à escola. Participaram do programa 370 escolas, sendo 35 do Núcleo Regional de Londrina.

As escolas participantes desta pesquisa fazem parte do programa, por atender a um ou mais critérios estabelecidos; 4 estabelecimentos estão no programa desde 2006 e 2 estabelecimentos foram inseridos em 2008.

1.3 As Escolas participantes no Contexto Político

Retomando os indicadores educacionais das escolas participantes desta pesquisa bem como os indicadores estaduais e regionais, é possível estabelecer o seguinte quadro comparativo:

Tabela 1 - Quadro comparativo dos Indicadores Educacionais

	Aprovação	Reprovação	Abandono	Média de alunos por turma
Estado	75,50%	12,50%	11,90%	31,5
Regional	71,80%	15,70%	12,30%	32,2
Escolas pesquisadas	62,99%	29,39%	9,26%	29,17

Fonte: QUIM/SEED/PR-2008

Os indicadores das unidades escolares pesquisadas demonstram que os

índices de aprovação estão abaixo da média regional em 8,81% e abaixo da média estadual em 12,51%, em relação à reprovação, as escolas pesquisadas estão acima da média estadual em 16,89% e regional em 13,69%. Estas constatações confirmam a situação de vulnerabilidade educacional em que estas unidades escolares se encontram.

Os indicadores de abandono, ao contrário do esperado, demonstram uma situação mais positiva. A média dos índices de abandono nas escolas pesquisadas é menor do que a média regional, ficando em 3,04%, e menor que a média estadual, ficando em 2,64%; o mesmo ocorre em relação aos indicadores da média de alunos por turma, o índice das escolas pesquisadas é 3,03%, menor que a média regional, e 2,33%, menor que a média estadual.

O fato de o índice de evasão das escolas pesquisadas ser menor que as médias regionais e estaduais pode ser compreendido, se analisado diante dos critérios adotados pelas políticas nacionais e estaduais para o financiamento educacional. As verbas federais provindas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e as verbas estaduais – Fundo Rotativo⁴ são calculadas tendo com uma de suas referências o número de matrículas informadas no censo educacional – Educacenso. O vínculo do recebimento de recursos financeiros ao número de alunos induz as escolas a informarem os desistentes como reprovados por falta, o que acaba elevando os indicadores de retenção e reduzindo os indicadores de evasão.

Outro fato é que as políticas educacionais para a permanência dos educandos nas escolas nos últimos três anos, principalmente nas unidades escolares do programa SuperAção, foram mais intensificadas, provocando o retorno do aluno à escola, além de benefícios do Governo Federal, como o programa Bolsa Família, e estaduais, como o Programa Leite das Crianças, colaborarem para a permanência dos educandos nas escolas, principalmente em regiões pobres, como no caso das escolas pesquisadas, mesmo que com elevado número de faltas e eventuais presenças.

Quanto à média de alunos por sala, os indicadores demonstram que o índice é menor, devido a pelo menos dois motivos: o primeiro refere-se às políticas do programa SuperAção, que, dentro do possível, privilegiou a redução do número de alunos por sala, atendendo às solicitações dos educadores e também ao baixo índice de matrículas nestas unidades escolares, apesar da política estadual denominada

4 Fundo Rotativo – Faz parte do programa estadual de descentralização de recursos, desenvolvido pela Fundação Educacional do Paraná – FUNDEPAR. O fundo objetiva viabilizar com maior rapidez o repasse de recursos financeiros às escolas públicas do estado do Paraná. As verbas são repassadas à Associação de Pais, Mestres e Funcionários–APMF das escolas em 10 parcelas anuais, entre os meses de Fevereiro a Novembro. É regulamentado pelo decreto estadual nº 3.392, de 21 de julho de 2004.

“georreferenciamento⁵”. A comunidade, devido aos altos índices de violência, procura outras unidades escolares consideradas por ela como melhores para seus filhos ou, muitas vezes, as comunidades escolares são compostas por alunos trabalhadores, que acabam abandonando a vida escolar, dadas as exigências que as atividades laborais acabam impondo em suas vidas.

Quanto às ações governamentais de implementação das diretrizes curriculares estaduais de construção coletiva dos projetos político-pedagógicos e à eleição de diretores no contexto das escolas pesquisadas; estas implementações não obtiveram o sucesso pretendido pelo atual governo devido a condicionantes sócio-educacionais que caracterizam estas unidades escolares.

Para o efetivo sucesso destas ações governamentais, algumas condições são essenciais, tais como: professores estatutários vinculados às suas comunidades escolares, reserva de tempo previsto para reuniões pedagógicas, bem como estudos e planejamentos, além de envolvimento da comunidade escolar.

As unidades pesquisadas, em relação à composição de suas equipes de professores e funcionários, sofrem grande transitoriedade, pois a maioria de seus profissionais, variando de 60% a 70%, possui vínculo temporário de trabalho; isto significa que anualmente, quando não semestralmente, a comunidade escolar sofre com a troca de profissionais; assim, as discussões iniciadas, bem como os projetos empreendidos, são alterados ou não concluídos.

Neste contexto, as participações dos profissionais destas escolas nas ações governamentais foram frágeis e inconstantes, visto que, ao longo de 5 anos de discussões sobre projeto pedagógico e diretrizes curriculares, as escolas quando participavam sofriam com a instabilidade de seus profissionais.

No caso do professor pedagogo, de acordo com as políticas governamentais, principal mobilizador das ações de construção e efetivação do projeto pedagógico, as fragilidades foram ainda maiores: as seis escolas sofreram períodos de ausência destes profissionais, visto que, devido à situação de vulnerabilidade e violência que caracterizam estas comunidades escolares, os professores pedagogos procuram outros estabelecimentos de ensino para trabalhar, o que levou estas escolas a sofrerem a

5 Georreferenciamento – Critério, anualmente adotado, que utiliza a localização da residência do educando, através do número da matrícula da conta de luz da Companhia Paranaense de Energia Elétrica – COPEL, para designar a unidade escolar mais próxima para fins de direito de matrícula. Anualmente, as famílias paranaenses recebem carta da Secretaria de Educação, que informa a unidade escolar em que seus filhos possuem direito de matrícula.

ausência de representantes nos programas de formação continuada e, conseqüentemente, na implementação das ações que objetivam a reformulação de seus projetos pedagógicos.

Outra característica destas unidades escolares é que seus profissionais não são conhecidos pela comunidade, também devido à instabilidade; além disso, pelo pouco tempo que permanecem nas unidades escolares, em muitos casos não se consideram membros da comunidade; desta forma, a direção das unidades escolares é escolhida com pouca participação dos pais e alunos, prevalecendo a escolha dos profissionais da escola.

As escolas participantes desta pesquisa vivenciam um contexto educacional caracterizado por políticas de incentivo à democratização e participação da comunidade escolar e, no interior de suas comunidades, uma imensa fragilidade, no que diz respeito às condições para a participação.

Estas contradições confirmam que as ações de implementação do projeto pedagógico escolar não nasceram como desejo destas comunidades escolares, e as políticas educacionais, mesmo que próximas, pelos seus princípios e referências, aos ideais de promoção de uma educação crítica, não abandonaram a racionalidade financeira como determinante das ações pedagógicas.

2 PROJETO PEDAGÓGICO

Trabalho coletivo, [...] Trabalho de tessitura de um artefato que possa mesmo ser chamado de uma rede – rede de ensino tecida por nós. (RIOS, 1992, p. 77).

Projeto Pedagógico é o tema central desta pesquisa, razão pela qual a organização desde capítulo não fugiu aos caminhos que emergiram durante o processo de construção desta produção, ou seja, o capítulo foi construído à medida que eram desenvolvidos os procedimentos de pré-análise do material e foi consolidado ao final do processo de análise dos dados.

Para melhor entendimento da pesquisa, consideramos necessária a apresentação, mesmo que de forma breve, dos conceitos de projeto pedagógico presentes na Deliberação 014/99 e na Indicação 04/99 do CEE-PR, e, para fins de ampliação da reflexão, abordamos também as concepções defendidas por Severino (1998 e 2008) e Padilha (2003), Pimenta (2000) e Rios (1992). Objetivando estabelecer relações com as considerações presentes nas análises dos dados, a partir dos conceitos apresentados, destacamos três elementos para melhor entendimento do tema, são eles: Construção Coletiva, Poder da Comunidade, e Poder e Instrumento.

2.1 Construção Coletiva

A escola e todas as suas ações, inclusive o Projeto Pedagógico, inserem-se no processo de promoção da vida humana. A sobrevivência do homem é assegurada e mantida pela capacidade coletiva de aprender, criar e adaptar-se a novos contextos, e, ao mesmo tempo, acumular conquistas, aprendizagens e “conhecimentos”. A educação é produto e produtora da Cultura, portanto “práxis”, que media e articula conhecimentos e práticas históricas. Severino (2002) aponta que a educação intencionaliza as ações humanas, no sentido de favorecer e garantir a existência dos homens.

Para manutenção e promoção de sua vida, o homem interage com a natureza e, nessa interação, insere-se no mundo da Cultura, como receptor e produtor. “O Homem nasce na Natureza e na Cultura, desta forma é fruto e ao mesmo tempo garantia da continuidade da Cultura e da História humana”. A existência humana é intrinsecamente histórico-social. (SEVERINO, 1998, p. 52).

A continuidade da existência humana justifica a relevância e a essencialidade da Educação. Neste sentido, o Projeto Pedagógico é a expressão humana reveladora das formas coletivas encontradas por estes homens para sustentação da vida.

O Projeto Pedagógico supõe o reconhecimento de que a atividade humana de educar em espaços escolares requer planejamento de ações e procedimentos articulados, objetivando metas comuns, e induz a compreensão da escola como uma instituição promotora de educação, que se organiza para concretizar um Projeto Cultural de construção e transmissão de saberes que garantam a sobrevivência humana com dignidade e autonomia. Dussel (2006) diz: “tudo o que se faz na história é vontade de vida”.

A vontade da vida, por Dussel, ou o projeto cultural que garanta a sobrevivência humana indicam a compreensão da escola como instituição mediadora da sociedade, que contribui para o maior projeto social: **a promoção e a manutenção da vida**. Severino (2008) define a escola como uma instituição mediadora, como um espaço de “entrecruzamento”, pois atende às exigências e demandas sociais e aos anseios e sonhos individuais dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Segundo o autor, “a instituição escolar concretiza-se como lugar do entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores”. (SEVERINO, 1998, p. 81).

O projeto pedagógico é constituído de ações e objetivos ligados à promoção da vida, intencionado pelo coletivo social; neste sentido, é um conjunto de ações humanizadoras, entendendo humanização como um processo de tornar o indivíduo dotado de características favorecedoras da sua vida, que é um bem coletivo.

Ao investir na constituição da cidadania dos indivíduos, a educação escolar está articulando o projeto pedagógico da sociedade – que precisa ter cidadão – aos projetos sociais desses indivíduos, que, por sua vez, precisam do espaço social para existir humanamente. (SEVERINO, 1998, p. 88).

O homem constitui-se nos processos educativos em que estão envolvidas, ao mesmo tempo, especificidades do contexto social e especificidades dos sujeitos sociais. A compreensão do inacabado, porque sujeitos sociais e históricos, não é a garantia de uma educação plena, e sim parte de um processo. Os sujeitos se fazem no contexto; assim, a liberdade, a consciência e a dignidade são valores básicos e critérios para sua autoprodução.

De acordo com Freire (2002), a promoção de sujeitos dignos, conscientes e livres requer, além da consciência do inacabado, dignidade, intencionalidade e autonomia. Este processo de humanização constitui-se na educação dos sujeitos na e para a comunidade (DUSSEL, 2007); portanto, o reconhecimento de que a continuidade da existência humana é a essencialidade das ações coletivas e particulares no campo da educação.

A intencionalidade do processo educativo escolar como favorecedor da vida com dignidade e autonomia também o justifica como ação coletiva, bem como o projeto pedagógico, se entendido como construção coletiva. A Constituição Federal no inciso VI, art. 206 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, ao apresentar como princípio da educação a democracia, traz implícita também a crença da educação escolar como ação coletiva, dado que o processo democrático, em seu sentido real, é coletivo e participativo. O Projeto Pedagógico é uma prática coletiva a favor da vida da sociedade e dos sujeitos nas suas intenções e desejos, a favor do respeito à sua dignidade e autonomia.

O entendimento de projeto como ação coletiva e democrática requer o reconhecimento de que as ações que o constituem devam ser planejadas e executadas, reservando aos envolvidos a liberdade e o direito de decidir sobre suas vidas.

Todos devem ter o direito e a liberdade de tomar decisões sobre suas próprias vidas, mesmo, que ao exercer a liberdade, possam correr o risco de errar; pois, conforme afirma Freire, é decidindo que construímos, com autonomia, nosso projeto de vida. (PADILHA, 2008, p. 16).

O projeto pedagógico, à revelia ou não dos educandos e educadores, colabora nas determinações de suas trajetórias de vida e suas histórias. O projeto é constituído nas tensões entre regulação e emancipação. A LDB 9394/96 apresenta as formas de regulação desta atividade coletiva no art. 14: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola; II - participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes”. Estes princípios legais estão presentes no posicionamento da Deliberação 014/99 do CEE-PR, ao sugerir a adoção de políticas que se aproximem do entendimento de projeto pedagógico como construção coletiva, explícito no art. 2: “A elaboração da proposta pedagógica envolverá todos os segmentos da comunidade escolar”.

Além deste artigo, a deliberação 14/99, através da indicação 09/99, acentua uma defesa incondicional à construção de um projeto que envolva toda

comunidade escolar e encontre consonância teórica nas produções de Veiga (2007), Portela e Atta (1999) e Azanha (2000).

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. (VEIGA, 2001, p. 11).

A defesa do projeto como construção coletiva, defendido por Veiga (2001), justifica-se pela compreensão do projeto nas dimensões política e pedagógica. Política, por expressar o compromisso sociopolítico da comunidade escolar, e pedagógica, pelo entendimento de que a ação educativa é constituída pelas ações de ensino que também são coletivas e objetivam ações particularizadas, o aprendizado. A autora apresenta o entendimento de projeto como um processo permanente de reflexão coletiva que envolve uma postura diagnóstica da realidade e a possibilidade de aproximar a comunidade escolar da concretização de seus objetivos coletivos.

Em consonância com o entendimento de projeto como processo de reflexão sobre a realidade, Azanha (2000, p. 20), em sua produção, aponta o projeto pedagógico como oportunidade para a “tomada de consciência dos principais problemas da escola, e das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para atenuar as falhas detectadas”. Estão presentes no conceito de projeto, além do entendimento de *diagnóstico da realidade*, a concepção de *ação coletiva*. Estes mesmos conceitos também estão apontados na produção de Portela e Atta (1999), entretanto com ênfase na concepção de projeto como “escola em movimento”, o que nas produções de Veiga (2008 e 2007) é pouco explorado, se considerada a ênfase dada às formas e métodos de construção do projeto pedagógico.

O Projeto Pedagógico como construção coletiva é constituído pelos acordos, princípios e objetivos estabelecidos pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar, como também pelos limites estabelecidos pelas legislações vigentes. Neste sentido, as condições para a construção de uma educação de qualidade possuem consonância com as possibilidades e os limites que uma comunidade escolar possui para idealizar e vivenciar o seu Projeto Pedagógico.

Admitir um projeto significa ter consciência do que se quer, ou seja, se falo em **projeto pedagógico** tenho de ter, previamente, clareza que me estou pautando em determinadas concepções de educação e de ensino. Acredito que o ponto de partida para o projeto real é a explicitação de que queremos uma Escola Pública democrática – daí a importância de firmarmos o que entendemos por democracia. (PIMENTA, 2000, p. 21).

As condições econômicas e as ideologias neoliberais compõem os determinantes da vida contemporânea. Neste contexto, a democracia é entendida como um regime político, sendo desconsiderada como forma de vida social, ou seja, a democracia consolidada é formal, baseada em ideias de participação e representatividade, o que Chauí (1996, p. 434) denomina de “apatia política”. A democracia concreta entendida como forma de vida social, de direito, enfrenta obstáculos econômicos e ideológicos no atual contexto social e educacional. Nas legislações educacionais analisadas (LDB 9394/96 e Deliberação 14/99), cabem os dois entendimentos de democracia, sendo o sentido reducionista – um regime político – o mais adequado. Segundo a autora, “há, na prática democrática e nas ideias democráticas, uma profundidade e uma verdade muito maiores e superiores ao que a ideologia democrática percebe e deixa perceber”. (CHAUÍ, 1996, p. 430).

No contexto educacional, portanto, é possível idealizar um projeto pedagógico cujo entendimento de democracia defenda os ideais que envolvem direito a vida a alguns (concepção reducionista) com menores dificuldades, bem como, com grandes dificuldades, a construção de um projeto pedagógico, em que a consolidação de um projeto social que garanta a vida social em sua plenitude a todos seja o entendimento adotado.

Se é fato que a escola está à disposição de todos, isto não significa que efetivamente é de direito de todos. A escola que se oferece para todos não está desenraizada das condições sociais. Muito ao contrário, é uma escola que está imbricada na própria forma como a sociedade está organizada. (PIMENTA, 2000, p. 18).

De acordo com a autora, a consolidação de um projeto pedagógico possui dependência com o entendimento que temos de democracia e, para consolidar um projeto social a favor da vida, é necessário enfrentar obstáculos da concepção à concretização de seus objetivos, diante de uma organização social constituída por um regime econômico alimentado por legislações que reduzem a democracia a uma expressão política e colaboram na produção de ideologias favoráveis a um comodismo social (CHAUÍ, 1996), porque favorecem o entendimento da representação como única forma de garantia de seus direitos do povo.

O projeto pedagógico como construção coletiva tem a democracia como ponto de partida e de chegada, considerando que a democracia molda as formas de decisão e construção do projeto e, ao mesmo tempo, o projeto pedagógico colabora na consolidação da democracia como forma de vida. Padilha (2008), ao definir projeto

pedagógico, o considera exercício coletivo de tomada de participação e tomada de decisões que favorecem a plenitude da democracia e, ao mesmo tempo, o justifica; diz ainda que “pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente”. (PADILHA, 2008, p. 73).

Tomar decisões coletivas significa reconhecer que uma comunidade escolar, através de seu Projeto Pedagógico, revela consensos e divergências na organização de um projeto pedagógico que atenda às necessidades e demandas de um projeto social e, ao mesmo tempo, os anseios particulares dos sujeitos que compõem a comunidade educativa.

As relações estabelecidas entre Projeto Pedagógico, projeto social e projeto pessoal são dinâmicas e complexas, não se restringem às influências de via única, ao contrário se retroalimentam e formatam o sentido da educação escolar, superando inclusive as ideologias das competências técnicas que sugerem distinções entre o pensar e decidir, e o executar nos processos escolares.

Neste sentido, o Projeto Pedagógico e seu ideário educativo na sociedade contemporânea são mais bem compreendidos a partir dos seus referenciais. Segundo Dussel (2006), “Idéias, motivos e práticas, a sua razão de existir é a obediência a um projeto cultural”. Este projeto cultural é construído a partir de referências sociais dos sujeitos, da educação, da sociedade, tendo sentido e, ao mesmo tempo, sendo significado na e pela democracia.

Estas relações envolvem saberes e poderes estabelecidos no dia a dia da escola, justificam e são a referência para a afirmação ou a negação das ideologias, utopias e ações da comunidade escolar. O projeto, como construção coletiva, está presente na vida da comunidade escolar, no mundo ideológico e operante da instituição em âmbito social e pedagógico. “O projeto não é algo que é feito e em seguida ‘mostrado’. Ele é vivenciado desde o primeiro momento como parte da dinâmica da prática dos educadores”. (RIOS, 1992, p. 75).

O Projeto Pedagógico como ação coletiva possui radicalizações nas verdades que compõem e sustentam o contexto histórico e social, e nas formas e verdades vivenciadas pelos sujeitos, no microcontexto da comunidade escolar e no macrocontexto social; é um campo de tensões entre os desejos e poderes do coletivo e do indivíduo. Os sujeitos envolvidos nas ações de ensino e aprendizagem personificam as ações previstas no Projeto Pedagógico, tornando, assim, cada aprendizagem uma

história única, um momento único no tempo, uma ação singular, pois, mesmo que os conteúdos se repitam, os sujeitos, o tempo e a história não são mais os mesmos.

Os projetos que se organizam nas unidades escolares atenderão às exigências específicas de cada uma delas, levando em conta sua situação peculiar, mas também estarão conectados com outros projetos, com diretrizes que se definem em âmbito amplo do conjunto da sociedade. (RIOS, 1992, p. 77).

O Projeto Pedagógico revela escolhas, revela o descarte de possibilidades não adotadas e os anseios, valores e objetivos humanos, conscientes e inconscientes, pretendidos deste mesmo contexto social. Assim, Sacristán (1998, p. 26) aponta: “O currículo que num momento se configura e objetiva como um projeto coerente, já é por si o resultado das decisões que obedecem a fatores determinantes diversos: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos.” Ou seja, não se trata de um artefato cultural neutro; ao contrário, a rede da vida está em construção, as relações humanas são permeadas por uma rede social produtiva de poder, um campo de tensões.

Definir projeto como construção coletiva significa atender-se ao contexto social. A rede social molda os sujeitos, fabrica corpos disciplinados (FOUCAULT, 2007) e também possibilita conscientizar-se das verdades estabelecidas e/ou impostas, estabelecer conflitos e contradições, e alterá-las, ou melhor, (re)construí-las. Cabe à educação através de seu projeto pedagógico mediar a realização destas ações, o que implica possibilitar ao educando a descoberta de si como humano, sendo seu valor básico a dignidade de ser pessoa, consciente e livre. (SEVERINO, 1998, p. 80).

O Projeto Pedagógico é permeado de uma gama de intenções, ações e interesses da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, é projeto a ser realizado, portanto constitui-se como ações previstas e objetivadas que devem determinar as formas e os modos, as possíveis verdades que sustentam a construção do ensino e a aprendizagem escolar. Os atos de construir e efetivar o Projeto Pedagógico são plissados de imprevistos não explícitos, que surgem na emergência do choque de interesses entre alunos e professores, individualidades envolvidas e constituídas pelo social, em ações coletivas de ensino, objetivando uma ação particularizada, a aprendizagem.

Se a escolarização e os conteúdos que a enriquecem acolhem finalidades diversas, porque correspondem a funções variadas sedimentadas sobre essa escolarização, significa que os impulsos que orientam a educação são complexos e que é urgente analisá-los como processos causados por múltiplas e diferentes lógicas. (SACRISTÁN, 1999, p. 148).

Entre essas diferentes lógicas está a apropriação de conhecimentos como ação favorecedora do desvelamento das verdades que sustentam a dinâmica social; isso é realizado quando garantida a prática democrática e entendimento de que os sujeitos possuem o poder e estabelecem campos de tensões necessários à promoção da vida. (DUSSEL, 2007; FOUCAULT, 2007). O entendimento de projeto pedagógico como construção coletiva, expressão democrática, sugere reconhecê-lo como instrumento e poder da comunidade.

O Projeto Pedagógico, neste sentido, não é um produto pronto a ser aplicado no contexto escolar, nem tão pouco o resultado de um processo educativo; por ser um consenso, é a síntese da cultura escolar e do currículo como “[...] um processo, uma práxis, em que acontecem múltiplas transformações que lhe dão um sentido particular, valor e significado” (SACRISTÁN, 1999, p. 26). O sentido particular, o valor e o significado são constituídos através do poder de participar democraticamente das ações de ensino e aprendizado. Estas ações não possuem fundamentos sólidos, referenciais democráticos próprios. No contexto educacional brasileiro, o poder de participação, a possibilidade de construção coletiva de processos educativos são experiências recentes, constituídas a partir do século XX.

2.2 Poder da Comunidade Escolar

o importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem o poder. (FOUCAULT, 2007, p. 10).

A organização da educação institucionalizada, neste caso específico, a Escola, quando objetiva a promoção da vida, não está isenta de disciplinarização, normatização e controle. A escola, entendida como instituição social, é o local onde os sujeitos se submetem e são submetidos também aos processos de adequação às normas sociais.

Neste sentido, o Projeto Pedagógico é produto do poder e do controle e estratégia do coletivo para a implementação de processos de regulação; também é um propagador de verdades que sustentam o poder, justificam o disciplinamento e a normatização, entendidos, pelos que o escrevem (comunidade escolar), favorecedores da vida e da existência da comunidade. Essas verdades instituídas e instituidoras de poder presentes no Projeto Pedagógico já justificam a importância da participação dos

envolvidos nas decisões que moldam processos escolares e o entendimento do Projeto Pedagógico como instrumento e poder da comunidade.

Dois autores, Michael Foucault e Enrique Dussel, foram selecionados para elaborar considerações sobre as relações de poder e projeto pedagógico, por apresentarem, em suas produções, análises que confirmam o poder ligado à vida, inclusive, porque reconhecem a interdependência entre poder e vida e também o poder como uma tensão que perpassa toda a vida social, portanto presente nos sujeitos e nos processos educativos escolares.

Em Foucault (1999, 2006, 2007), as análises no campo das microrrelações é bastante clara e conhecida, apesar de o autor não elaborar estudos objetivos sobre poder. O centro de sua pesquisa, como o próprio Foucault (2007) afirma, é a constituição da subjetividade humana; todavia, para o pensador, não é possível compreender a constituição da subjetividade humana sem o entendimento das relações entre saber e poder que são estabelecidas sobre o sujeito e exercidas por ele em si e no seu entorno social. Assim, “não é pois o poder, mas o sujeito que constitui a cena geral de minhas investigações”, diz Foucault (2007, p. 209). Para ele ainda, o poder perpassa a constituição do indivíduo e todo o corpo social, não é objeto que se toma, e sim constitui-se como uma relação de forças na construção da subjetividade.

Enrique Dussel, filósofo argentino, concentra seus estudos no campo da política, filosofia, ética e teologia e também não centraliza suas obras em estudos sobre poder; porém, aborda as relações de poder na política, principalmente entre sujeito, sociedade e Estado, tendo o poder como um viés de seu estudo, mas não o elemento principal. Os estudos de Dussel concentram-se no campo da política, na América Latina e na crítica ao pensamento eurocêntrico. De acordo com ele, “o poder se desdobra por todo o campo político, ocupando-se como uma rede de relações de força como nós (cada cidadão, cada representante, cada instituição são esses nós)” (DUSSEL, 2007, p. 51) . A este poder nomeia poder obediencial.

Os sujeitos da comunidade educativa são sujeitos sociais portadores de poder e construtores de verdades que alimentam este poder. Para Dussel (2007), o poder traduzido em *vontade de viver*; para Foucault (2007), o poder como ação produtiva, que estabelece verdades, favorece a criação de estratégias (*normatização e disciplinamento*), que possibilitam a vida.

2.2.1 Poder obediencial

O poder reside exclusivamente na comunidade política, no povo. [...] Partimos do fato de que a comunidade, nós, cidadãos, somos a única sede do poder. (DUSSEL, 2006).

Em Dussel, o poder está no sujeito, “vontade-de-viver”, no povo. É a partir deste conceito que o autor discute a existência e a função do estado e da política. Assim, a proposta é considerar que as relações humanas presentes nas escolas e, inclusive as estabelecidas na construção e efetivação do Projeto Pedagógico, são relações permeadas de poder, promovidas por sujeitos que possuem o poder. Definir Projeto Pedagógico ou compreendê-lo como instrumento da comunidade é também reconhecê-lo como expressão de poder e instrumento do poder.

Dussel (2007) considera que os sujeitos da comunidade são originalmente comunitários, ou seja, não há necessidade de esforços para tornar um indivíduo sujeito comunitário, o indivíduo é a comunidade, faz-se pela comunidade e, ao mesmo tempo, constitui a comunidade. Esta condição, de fazer-se pela comunidade, envolve o que é comum, o comum entre sujeitos é a *vontade-de-viver*. A comunidade faz o sujeito porque produz a vida, e o sujeito, sendo parte da comunidade, colabora para a continuidade da produção da vida.

Este fazer-se e ser feito pela comunidade é descrito por Dussel (2007), por três conceitos: objetivação, subjetividade e intersubjetividade. A objetivação seria o campo do comum, do coletivo, do público; neste caso, as instituições, o estado, ou seja, as estratégias que a comunidade cria para efetivação de seu objetivo. A subjetividade é o que constitui o sujeito, o que compõe o “eu”. A intersubjetividade seria o campo de relações entre os sujeitos subjetivos.

O subjetivo (sujeito) é construído nas relações intersubjetivas que ocorrem no campo objetivo, público ou no campo privado, o particular. Há relação cíclica e produtiva entre os campos da objetivação e da subjetividade, como também vital para o sujeito e para a sobrevivência da comunidade. Essas relações intersubjetivas moldam e nutrem sujeito e comunidade e são construídas sob tensão das vontades; neste caso, o poder.

O poder estaria nos sujeitos e atuaria como uma força a favor da vida do sujeito (potência) e da existência da comunidade, justificando a existência das instituições objetivas (*potesta*). Essa posição distancia de análises que postulem a unilateralidade do

poder como uma força exercida por uma instância maior sobre sujeitos, que, neste caso, os tornaria reféns desta força centralizadora. O poder é a *vontade-de-viver*. (DUSSEL, 2007).

o objetivo de toda atividade (política) humana é poder viver e esta possibilidade de viver têm o mesmo direito todos aqueles que a natureza trouxe. Por isso, deve-se fazer a divisão acima de tudo, de tal maneira que todos disponham dos meios suficientes para subsistir. Viver é deixar viver. (DUSSEL, 2007, p. 78).

Dussel (2006, 2007) dedica-se a estabelecer os elos entre vida, vontade, liberdade e poder, para acentuar o sentido do poder do Estado, do Governante. Este poder pode ser exercício de forma positiva ou negativa, o autor considera caminho positivo o poder como exercício, no sentido de cumprir a vontade da comunidade, no sentido de que caberia ao governante favorecer a vida, desde que os caminhos traçados sejam fruto dos acordos promovidos e estabelecidos pelos sujeitos.

uma descrição mínima [...] devemos operar sempre para que toda a norma ou máxima de toda a ação, de toda organização ou de toda instituição (micro e macro) de todo o exercício delegado do poder obediencial, tenha sempre por propósito a produção e manutenção e aumento da vida imediata do cidadão da comunidade política, em última instância de toda a humanidade, sendo responsáveis também desses objetivos no médio e longo prazo. (DUSSEL, 2007, p. 27).

O autor, ao referendar “poder obediencial”, estabelece elos entre o poder e a vida, e torna o exercício do poder uma estratégia humana para manutenção da vida. O ato de governar significa *serviço à vida do povo*. A respeito disso, Dussel (2007, p. 39) diz: “quem quiser ser autoridade – faça-se servidor”. Servir significa executar a vontade do povo; desta forma, o fundamento do poder político é a vontade do povo.

O poder do governante vincula-se ao poder da comunidade. Isto posto, o poder do governante é dependência e serviço à comunidade, a sua existência é fruto do poder dos sujeitos. O autor diz ainda: “o que manda é o representante que deve cumprir uma função de *potestas*. É eleito para exercer delegadamente o poder da comunidade; deve fazê-lo em função das exigências, reivindicações, necessidades da comunidade”. (DUSSEL, 2007, p. 39).

A desvinculação do poder do governante de sua comunidade significa a destituição do poder. Servir é um verbo reflexivo que supõe sujeitos ativos e passivos; a ausência de uma destas não permite a prática democrática do poder.

A democracia não é somente uma instância procedimental (uma mera forma de se chegar ao consenso), mas sim normativa. O fato de tentar sempre uma maior simetria e participação dos cidadãos – nunca perfeita, sempre perfectível – não é só um comportamento externo ou legal [...], mas sim uma obrigação subjetiva do cidadão que em comunidade promulgou certas leis para fixar o que deve fazer, e, ao mesmo tempo, o que deve obedecer ele mesmo (ela mesma), por haver por princípio participado de tal decisão [...]. O exercício delegado do poder obediencial, por sua vez, cumpre a lei também, mas ainda obrigatoriamente deve obedecer à comunidade porque é seu representante. (DUSSEL, 2007, p. 68).

A execução do “servir” do governante, sobre estas balizas, se concretiza como ação eficiente, através da democracia; nestas circunstâncias, a democracia, entendida como forma de vida, é necessária ao povo e também necessária a quem governa. O exercício democrático torna-se uma instância que possibilita a criação dos procedimentos (que a comunidade acredita ser o melhor) e também é instância normativa (que o governante precisa para promover a vida), e a comunidade deve executar e/ou obedecer (reflexivo). A democracia não é somente um desejo do povo, mas uma forma de viver para quem entende o poder como serviço e obediência ao desejo da comunidade.

O governante exerce o poder, faz executar uma lei, um ordenamento, uma ação, não age por causa própria. A obediência da comunidade é, em primeira instância, um exercício de autosserviço, de autoeducação. O exercício do governante é obediência ao consenso da comunidade, o consenso é o resultado da prática democrática. Neste contexto, o governo, as instituições, inclusive a escola são as estratégias construídas pela comunidade como meio para execução do consenso, que como finalidade última tem a vida.

Se o poder é o exercício do dominador, não pode ser legítimo. Ou a legitimidade é aparente [...]. E se há dominação não há adesão subjetiva de legitimidade, portanto ela é aparente. E o mais interessante é que a dominação exige obediência. Então, o cidadão obedece a uma dominação que aparece legítima. É toda uma quantidade de máscaras que vão ocultando o tema. (DUSSEL, 2006).

A atividade do governante, bem como a dos sujeitos que compõem a sociedade, não é alienada; ao contrário, a legitimidade é exercício consciente de construção de si e dos outros em uma atividade de transformação e favorecimento da sua vida e da vida dos outros. O poder é ação de força sobre o outro, mas é ação permitida, subsidiada pelo sim de quem sofre a ação e pela obediência transparente de quem executa ação. A sintonia de quem sofre e executa o poder é vida de todos.

Estes conceitos auxiliam a significar Projeto Pedagógico também em análises que se atentem às relações de poder estabelecidas em um processo contínuo de construção coletiva, de execução e empreendimento de ações que culmine na promoção da vida dos seus. As relações de poder em um ambiente coletivo, em sintonia com a democracia, podem ganhar coerência através do entendimento e da prática do poder delegado por sujeitos que vivenciam e constroem seu projeto pedagógico a serviço e em atendimento ao “consenso”, ao *comum acordo* comunitário. Conforme Dussel (2007), poder delegado é afirmação da vida, legitimidade, acordo.

O “comum” para constituição do consenso é a vida; desta forma, é possível afirmar que a vida faz a comunidade e move a criação de mecanismo que garantam a sobrevivência ou a melhoria da vida. A contribuição de Dussel (2007), neste sentido, é valiosa. A referência sobre democratização da sociedade, sobre a democratização dos espaços escolares, bem como suas atividades constituídas e constituidoras, é a vida.

Os discursos sobre a democratização dos espaços escolares, a escola cidadã, a formação para a cidadania, o Projeto Pedagógico (como instância objetiva da comunidade) podem tornar-se uma atividade da comunidade escolar alienada. Dussel (2007) orienta a retomada, o sentido. A democratização dos espaços escolares é necessária, desde que garantido o objetivo, a promoção da vida dos sujeitos e da comunidade.

o conteúdo de toda a política (atos, instituições, etc.) é, em última instância, a vida humana, a vida concreta de cada um, a “vida nua” [...] Toda ação ou instituição política tem por conteúdo a referência à vida. [...] Os caminhos contam distâncias para cumprir funções que, de mediação em mediação, são sempre ao final alguma dimensão da vida humana. A esse respeito, a política cria condições para a possibilidade da vida da comunidade (de cada membro) e para o seu crescimento: uma vida possível; uma vida qualitativamente melhor. (DUSSEL, 2007, p. 77-78).

A vida é do sujeito, portanto o poder está no sujeito (potência) e é exercido nas relações intersubjetivas; neste sentido, é também um campo de tensões entre sujeitos. Dussel (2007, p. 32) diz que “O poder é uma faculdade, uma capacidade que se tem ou não se tem, mas com precisão nunca, se toma”. O Projeto Pedagógico seria a ação política, a estratégia para a concretização dos objetivos dos sujeitos e da comunidade, ou seja, é expressão de poder e consenso da comunidade, sempre constituído nas tensões entre intersubjetivas e objetividades. O Projeto Pedagógico seria as tentativas e possibilidades da instituição escolar através de seus modos, formas e

estratégias, promover a vontade de viver (poder), presentes nos sujeitos.

O poder centralizado (*potestas*), neste caso, na Escola, só se justificaria pela existência de um acordo coletivo (potência), em que o exercício de poder da escola sobre a comunidade seria a favor da vida e atuaria como uma força objetiva que diz sim à vontade da comunidade. O projeto seria a expressão do poder da comunidade.

A partir destas considerações, os sujeitos, para Dussel (2007), são filhos da comunidade que livres direcionam sua subjetividade, a favor da sua vida e da existência da comunidade. A vontade, como já afirmada, é o que move o sujeito à vida, é o que possibilita a existência de si, dos outros e das instituições. A liberdade seria o campo necessário para o exercício e a execução da vontade.

O poder (DUSSEL, 2007) existe se o sujeito estiver diante de possibilidade, de escolhas, do exercício da participação. Fora do campo da liberdade, o poder é corrupção, é tirania, é a propagação da morte (corrupção do *potestas*). A constituição da vida é realizada por meio de acordos comuns, de vontades comuns, de possibilidades do exercício de participar na constituição do “consenso”.

O consenso deve ser um acordo de todos os participantes, como sujeitos, livres, autônomos, racionais, com igual capacidade de intervenção retórica, para que a solidez da união, das vontades, tenha consistência para resistir aos ataques e criar as instituições que lhe dêem permanência e governabilidade. (DUSSEL, 2007, p. 27).

O consenso sugere que vontade e liberdade são elementos necessários para que, através de relações intersubjetivas, um campo de tensão entre o desejo da vida seja estabelecido. O poder é o exercício da tensão, construído no campo da liberdade em que sujeitos moldam-se e constroem caminhos comuns, metas comuns, acordos mútuos de cooperação e renúncias a favor da sobrevivência. O exercício de construir acordos, ao mesmo tempo em que molda os sujeitos, justifica a existência de instituições, da política, da objetivação e favorece a autonomia.

As instituições (entre elas a escola) são estratégias humanas que garantem, em dimensão macro, a realização dos acordos, a concretização do que é consenso. Dussel (2007) recupera o sentido da política, com ação para a promoção do bem comum. Nestas circunstâncias, o projeto pedagógico é expressão do consenso; portanto, é política. “A política é acima de tudo uma ação em vista do crescimento da vida humana da comunidade, do povo, da humanidade”! (DUSSEL, 2007, p. 78). Assim, qual é o bem comum? A vida. Quais são as ações? O estabelecido, intencionado, no campo das

tensões, entre liberdade, vontades subjetivas e projeto social torna o Projeto Pedagógico uma força produtora da vida e, portanto, transformadora da instituição escolar, portadora de um poder *potência*, porque é geradora da vida.

Ao contrário, o sentido negativo do poder seria a execução do desacordo, a não obediência do executor, o não servir, a obediência deslocada do objetivo, a alienação. O exercício do poder que manda mandando, o agir sobre o outro, tendo como referência não o outro, mas a si mesmo, para Dussel (2007) é *fetichismo e corrupção*. É a execução do verbo *servir* na ação ativa para sujeitos passivos. O eu autorreferente determina os caminhos para a vida, o poder encanta o governante porque desloca o eixo de referência da vontade do povo para a sua vontade.

Uma vez fetichizado o poder [...], a ação do representante, do governante [...], indevidamente, é uma ação dominadora, e não um exercício delegado do poder da comunidade. É o exercício autorreferente da autoridade despótica [...] a própria razão se corrompe. (DUSSEL, 2007, p. 45).

A corrupção para Dussel é o não governo que obedece ao consenso popular, e, mesmo que o governante execute ações de favorecimento da vida, se a comunidade detentora do seu poder original não reconhecê-la como ação sua, é atitude de corrupção. O poder não pode ser definido sem a conjugação dos verbos *obedecer*, *servir* e *acordar*.

A corrupção tem via dupla, está presente no governo que não serve e também em quem aceita a submissão, permitindo o fetichismo. O poder fetichizado provoca ao governante a busca do autorreconhecimento, que pode encontrar na riqueza a compensação, a luta pelo poder diante do descrédito do consenso, o abandono do acordo. Esta debilitação corrompe as instituições, as burocracias. O povo, ao permitir, perde a vontade da vida, não mobiliza-se a favor da vida de si e dos outros. (DUSSEL, 2007).

Outro risco de corrupção e alienação é a hegemonia. O poder obediencial, por ter o consenso como determinante para o serviço, necessita do consentimento; ele sugere a existência de uma hegemonia de opiniões que parece estabelecer uma unanimidade. Ao contrário, o que torna o poder e a vida inter-relacionados, também, é a heterogeneidade; não é possível contentar a todos, assim os desacordos são necessários e fazem fluir vida e poder. A diferença é o que gera a tensão, o campo de tensões é o poder. A razão que justifica o acordo e molda o sujeito para o sim é a vida da comunidade.

o poder dominante se funda em uma comunidade política que, quando era hegemônica, unificava-se no consenso. Quando os oprimidos excluídos tomam consciência da situação, tornam-se dissidentes. A dissidência faz perder o consenso do poder hegemônico, o qual, sem obediência, se transforma em poder fetichizado, dominador e repressor. (DUSSEL, 2007, p. 99).

A dissidência, a diferença é o fluxo da vida que permite a mudança, a transformação ou a adequação. É a indicação de que a vida para ser mantida precisa de um outro curso de novos consensos e acordos e é também a forma de reconhecer e perceber que as instituições, o *potestas*, se fetichizou.

As instituições escolares não fogem desta atividade; ao contrário, estão envolvidas com a produção da vida material e com a legitimidade da vontade da comunidade; são campos de tensões entre as subjetividades que a compõem e, por isso, criadoras do poder da vida e suscetíveis à fetichização. Entretanto, mesmo frágil a práticas hegemônicas, a presença das tensões entre os sujeitos e seus dirigentes é favorecedora do processo de redefinição do exercício do poder obediencial.

As instituições são necessárias para a produção da vida material, para a possibilidade de ações legítimas de democracia, para alcançar a eficácia instrumental, técnica e administrativa. Serem necessárias não significa serem eternas, perenes, não transformáveis. Pelo contrário, toda a instituição que nasce por exigências próprias de um tempo político determinado, que estrutura funções burocráticas ou administrativas, que define meios e fins, é indevidamente corroída pelo transcurso do tempo; sofre processos entrópicos. [...] A instituição criada para a vida começa a ser motivo de dominação, exclusão e até morte. É tempo de modificá-la, melhorá-la, suprimi-la ou substituí-la por outra que os novos tempos obrigam a organizar. (DUSSEL, 2007, p. 132).

De acordo com Dussel, a escola insere-se nestas instituições necessárias, e também como campo fecundo para a fetichização do poder, para a execução de ações a favor de si, a autorreferência. Em um campo objetivado, como a escola, em que a heterogeneidade tem um tom predominante, é preciso olhar a vida e observar como estão sendo estabelecidas a obediência à vontade da vida. Há possibilidades de reinvenção da escola? As burocracias, e entre elas podemos aqui referendar o Projeto Pedagógico, tornaram-se um documento autorreferente? Ou permitem o exercício do poder, a criação e ampliação da vida? O Projeto Pedagógico pode ser a estratégia que garanta a comunidade escolar autoeducar-se no sentido de estar atento às necessidades que garantam a vida da comunidade.

2.2.2 Poder e Verdade

Sabemos muito bem que o poder não é mal!
(FOUCAULT, 2003, p. 727).

Assentar a discussão de projeto pedagógico como instrumento e poder da comunidade, a partir de Foucault, permite realizar análises tendo o poder não apenas constituído nas instâncias macros (estado), sobre instâncias micro (os sujeitos). O movimento do poder não é exclusivamente de cima para baixo, mas este movimento também acontece também nas bases. E, ainda, conforme Foucault (2007), é possível compreender o poder nas instâncias macro, analisando o poder nas microrrelações humanas. O poder é aquele concreto que todo indivíduo detém e que viria a ceder, total ou parcialmente, para constituir um poder, uma soberania política. Segundo Foucault (2005, p. 14), “faz-se, portanto [...], da ordem da troca contratual”.

Foucault, ao longo de suas produções, não pretendeu definir “poder”, considerou impossível substantivar o poder. Esta posição é justificada porque tem como base a defesa do poder como um processo intrínseco das relações humanas, uma relação de forças entre os sujeitos, um “jogo de forças essencial para a vida” (PASSOS, 2008, p. 10); por se dirigir à vida, a tentativa de substantivar o poder traria o risco de torná-lo imutável.

Os estudos de Foucault indicam um caminho de compreender a constituição do poder nas relações estabelecidas entre os humanos para a viabilidade de vida, que não percorre a prática de estabelecer conceitos universais; ao contrário, a compreensão e viabilidade da vida “constitui-se em observar as pequenas partes, os fragmentos esquecidos da história, as relações aparentemente insignificantes, sem determinações casualísticas que massacrem o passado, ou condenem o futuro”. (FOUCAULT, 1987, p. 186).

Há necessidade de analisar a “vida vista por baixo”, os discursos estabelecidos na relação objetiva, o sistema de relações materiais que os estruturam e os constituem no seu momento histórico em sua prática, ou seja, na existência objetiva e material em que o sujeito é constituído, está submetido, e as táticas estabelecidas em um jogo de forças entre saberes e poderes. (VEIGA-NETO, 2005).

Para Foucault (2007), os indivíduos tornam-se sujeitos, no sentido de assujeitar-se aos outros e a si, através das relações humanas estabelecidas nas

instituições; os sujeitos fazem-se na institucionalidade, daí a forte relação com o poder, entendido como mutável e inconstante, só podendo ser compreendido na dinâmica das relações humanas.

Não se deve, acho eu, conceber o indivíduo como uma espécie nuclear elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e muda na qual viria aplicar-se, contra a qual viria bater o poder, que submeteria os indivíduos ou os quebraria. Na realidade, o que faz que um corpo, gestos, discursos, desejos sejam identificados e constituídos como indivíduos, é precisamente isso um dos efeitos do poder. [...] O indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu. (FOUCAULT, 1999, p. 35).

O processo de o indivíduo tornar-se sujeito implica em assujeitar-se a outros, submeter-se ao controle do outro, ser dependente, estar preso pela própria identidade a uma consciência ou ao autoconhecimento. O poder é fabricante e fabricado nas individualidades, e as individualidades não existem como um *a priori* do poder; os sujeitos são moldados em sua origem através dos processos de normatização e disciplinamento social.

Compreender, nestas circunstâncias, Projeto Pedagógico é reconhecê-lo como um conjunto de estratégias criadas em um campo de tensões permanentes, em que os indivíduos não estão em justaposição, um ao lado do outro, mas são políticos. Os homens organizam-se por meio de hierarquia, em instâncias de macro e micropoderes em um campo de tensões permanentes, tensões expressas na constituição do Projeto Pedagógico. É possível, também, por meio do poder, reconhecer se os sujeitos são constituintes e constituidores do Projeto Pedagógico. A autonomia humana não é a independência do contexto, mas, em primeira instância, a consciência da dependência do sujeito ao seu meio e vice-versa, constituída no campo da luta.

o problema central do poder não é o da servidão voluntária [...] temos a reatividade do querer e a "intransitividade" da liberdade. [...] uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta; trata-se menos de oposição termo a termo [...] e, bem mais, de uma provocação permanente. (FOUCAULT, 2004, p. 238).

A provocação permanente constitui-se no exercício de os sujeitos moldarem-se ao social por meio de processos estabelecidos na rede de poder, que, de início construída por outros sujeitos, exerce força, objetivando moldar e disciplinar o *comunitário* nos sujeitos, inclusive provocando a necessidade de os próprios sujeitos exercerem também disciplinamento sobre si. Ao mesmo tempo, estes mesmos processos

permitem aos sujeitos, no choque das tensões, modificar os regimes e objetivos inicialmente previstos, estabelecendo novas formas de controle e disciplinamento, que são as novas verdades estabelecidas no campo social, na escola, nos projetos pedagógicos.

Foucault remete-nos à negação do fatalismo de que o sujeito é o que deve ser, sem espaço para liberdade ou a escolha. Ao contrário, a liberdade é o campo para o exercício do poder, para a constituição das verdades e, portanto, do assujeitar-se.

meu papel – mas esse é um termo pomposo – é de mostrar as pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser, que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados em um momento particular da história. (FOUCAULT, 2000, p. 778).

Entre os conceitos fabricados estão a democracia, o indivíduo, presentes na escola contemporânea, apontadas por Foucault (2000) como resultantes de um processo inventado e criado pela modernidade. Há a possibilidade da fuga do estabelecido, normatizado, para o autor, sendo possível outros conceitos, outras formas, que podem ser criadas ou inventadas. Entre as verdades estabelecidas e a possibilidade de criação e estabelecimento de novas verdades está o exercício do poder. Este jogo de forças tratado nos escritos de Foucault, quando analisa o poder, é o indício principal de que a condição para o exercício do poder é a liberdade. O exercício do poder pelo indivíduo traz implícita a resistência à liberdade.

O exercício do poder é assujeitar-se ao outro, ou a si próprio, mas é também a possibilidade da mudança, o espaço em que os sujeitos podem construir e estabelecer a crítica ao poder; do choque das forças pode emergir novas verdades, novas formas de disciplinamento, ordenamento e, portanto, também novos controles. As análises de Foucault (2004) sobre o poder estão intrinsecamente ligadas às análises sobre a “verdade” e à “constituição dos sujeitos”; esta última é o seu tema principal.

A liberdade é o que possibilita aos sujeitos a crítica ao poder, e a crítica é o ato de estabelecer novas verdades, novas forças de poder, alterando a constituição de si e as práticas de constituição de outros.

É necessário, portanto, para que exerça um relação de poder, que haja sempre dos dois lados pelo menos uma certa forma de liberdade. Mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente podemos dizer que um tem o poder sobre o outro, um poder só pode exercer-se sobre o outro na medida em que resta ainda a este último a possibilidade de se matar, de saltar pela janela, ou de matar o outro. Isso quer dizer que, nas relações de poder,

há forçosamente possibilidade de resistências porque se não houvesse possibilidade de resistência – da resistência violenta, de fuga, de astúcia, de estratégias que invertem a situação – não haveria de modo algum relações de poder [...] se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade em todo o lugar. (FOUCAULT, 2003, p. 720).

A liberdade é a presença da vida, da vontade de vida, e como já afirmado anteriormente, o poder em Foucault tem um sentido positivo e favorecedor da vida, por isso “rede produtiva”. O poder, não é um “jogo” em que um das partes sofre por sofrer (violência) ou que uma das partes estabelece força sobre outro sem objetividade clara de favorecimento da vida. O poder permite que o indivíduo sujeite-se, aceite, receba a disciplinarização, a normatização naturalmente e inclusive a compreenda como necessária à sua vida e à vida dos outros. O jogo de tensões não supõe inimigos antagônicos; o poder permite o consentimento de todos que compõem a rede do poder e também o exerçam. Não há sujeitos passivos e ativos, há sujeitos que participam e estão ativos na composição da rede do poder. Assim,

como é possível que o poder político mate, reivindique a morte, exija a morte, faça matar, dê a ordem de matar, exponha a morte não somente a seus inimigos, mas também a seus cidadãos? Como um poder pode deixar morrer, se consiste em fazer viver? Como é possível, num sistema político centrado no biopoder, exercer o poder sobre a morte, exercer a função da morte? (FOUCAULT, 1996, p. 205).

O poder para Foucault opera na constituição da subjetividade humana; para tanto, ele estabelece verdades e atua singularmente nos indivíduos, na disciplinarização dos corpos e mentes e, ao mesmo tempo, também, atua na coletividade por processos de normatização. Estas modalidades, com suas práticas objetivam a manutenção da vida, necessitam da liberdade, que torna estas relações um campo contínuo de tensões e mudanças. Por isso, o reconhecimento de que o poder é inconstante produz realidade e rituais de verdades necessárias à vida. A escola é um ritual inventado pela sociedade, e o projeto um ritual inventado pela escola; ambos necessários para a manutenção da vida.

A verdade para Foucault está ligada ao poder e se constitui um conjunto de procedimentos e práticas necessários ao estabelecimento do poder, porque reguladores. Ao mesmo tempo, é o próprio poder, produzido e reproduzindo-se. A verdade definida por Foucault é mais um elemento que o distancia da possibilidade de estabelecer conceitos ou investigações universais. Não há a existência de uma verdade universal que justificaria a vida, não há um único conceito, uma única forma; ao contrário,

há várias verdades que ora estão estabelecidas como poder; portanto, supremas no campo das tensões para um determinado tempo e processo. A verdade é instável, porque a sua própria existência já sugere sua superação.

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentadores de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maioria como se sanciona uns e outros, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2007, p. 12).

A construção ou invenção da verdade adequada a um determinado poder permite considerar também que, para Foucault (2007), não existe uma forma de poder que é dominação majoritária de uns sobre outros; ao contrário, existem múltiplas formas de dominação presentes em todo o corpo social, daí a relevância de se analisar a vida, não nos campos do exercício do macropoder, mas nas relações humanas de micropoder estabelecidas. Foucault (2007) analisa o poder nas instâncias capilares da sociedade, estuda os efeitos reais de como e onde se implantam as verdades que nutrem os poderes instituídos, valoriza a compreensão do poder presente nas microrrelações entre os sujeitos; diz ele:

[é o] “poder nas extremidades” [...] o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui, ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. (FOUCAULT, 2007, p. 183).

O poder exercido, na rede, ajuda a compreender que o indivíduo constitui-se sujeito, sujeitando-se aos efeitos do poder, e, no campo da liberdade, por ser efeito do poder, é simultaneamente um centro de transmissão de poder. Esse efeito sugere o cuidado em compreender as relações humanas, também investigando e analisando como funcionam as relações de sujeição, como são construídos os processos de construção de ritos, comportamentos e formas de fazer-se sujeito no campo social. Compreender como são as relações entre sujeitos, verdades e poderes possibilita entender o sentido e a justificativa que mantêm as verdades que sustentam a vida, que colaboram nos atos de sujeição e, por conseguinte, também estabelecem novas verdades.

A regulação da vida é exercida sobre o sujeito nas instituições sociais que

estabelecem um regime de normatização, constituindo-se, conforme Foucault (2007), como um excelente mecanismo de poder porque permite disciplinar os corpos (individualização) e regular as massas, obtendo a adesão “voluntária”, sujeição. As instituições inclusive escolares operam sobre os corpos, exercem o poder no âmbito da individualização (poder disciplinar) e colaboram como mecanismos eficientes de normatização social, pois atuam na educação dos indivíduos e também os sujeitam ao processo de equalização, através da classificação e avaliação constante, e, ainda, ao controle dos tempos, atos e modos de comportamento e pensamento, através da aplicação de normas. O pensador ainda diz que

quanto à norma, ela emerge de um modo mais suave. Pode-se dizer que ela é quase invisível, pois tem uma origem no próprio indivíduo, na combinação de suas escolhas, ou em suas características e virtudes particulares. Como praticamente insensível à maneira em que ela advém, fica difícil fazer-lhe oposição. (FOUCAULT, 2007, p. 61).

A norma está no sujeito, criação das verdades sociais, é reconhecida como o “modo de agir” deste sujeito, não há exercícios de imposição, e sim adequação e convencimento. A norma permite comparar, equalizar, julgar, verticalmente, o indivíduo como os outros e, horizontalmente, o indivíduo com as instâncias do macropoder; assim, estabelece-se o anormal, o que está aparentemente fora da norma, mas traz, mesmo que contraditoriamente, a norma; é o desvio, o não adequado. O projeto pedagógico seria constituído e constituidor de normas e controles necessários, ou não, à vida da comunidade escolar. Neste caso, o seu sentido também pode ser de um campo de tensões entre a verdade estabelecida pela comunidade, que, no cotidiano escolar cria normas, disciplinas e condutas necessárias para a confirmação das verdades, e, ao mesmo tempo, é a possibilidade da liberdade da comunidade, em que se permite o questionamento das verdades estabelecidas no contexto escolar, bem como, no contexto social mais amplo, o estabelecimento de novas verdades, necessárias à vida da comunidade. Ou seja, instrumento de poder, entendido como vida.

Eu não vejo onde está o mal praticado por alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, diz a esse outro o que ele deve fazer, o ensina, transmite a ele um saber, e lhe comunica técnicas; o problema é, muito mais, o de saber com se vai evitar essas práticas – onde o poder não pode não jogar e onde não é o mal em si – os efeitos de dominação vão fazer com que uma criança seja submetida à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário, um estudante submetido a um professor autoritário, etc. (FOUCAULT, 2003, p. 727).

O projeto pedagógico também seria a verdade instituída e vivenciada pela comunidade e, ao mesmo tempo, expressão do campo de tensões entre os sujeitos da comunidade, que, através de sua liberdade, aceitam ou negam a verdade instituída pelas práticas pedagógicas que compõem o projeto pedagógico. Neste sentido, pelas considerações do autor, é possível afirmar a necessidade de o projeto constituir-se como expressão coletiva da comunidade escolar, dado que, pelos objetivos que estabelece e pelas práticas que instituem as verdades, há prática de modos e formas que tornam o projeto pedagógico uma prática e um instrumento de normatização e controle dos que devem ser educados e dos que exercem o processo educativo.

Cabe, portanto, reflexões, como: Quais são as verdades da comunidade? Que processos de normatização e controle devem ser estabelecidos? A atenção da comunidade em respostas aos questionamentos é a permissão para que o disciplinamento permita possibilidades para o exercício da liberdade, a negação do instituído, a fuga, a constituição e novas verdades. O projeto pedagógico por ser verdade da comunidade é instável ao constituir-se e ser constituído na cultura escolar, modifica a cultura e modifica-se (superação), por possibilitar conhecimentos para a criação de novas verdades. Ao mesmo tempo, por expressar estas novas verdades, ele é revelador das verdades negadas pelo coletivo que o vivência.

2.3 Poder e Instrumento

O Projeto Pedagógico é poder, entendido como a concretização do consenso (DUSSEL, 2007) e também como o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 2007) da comunidade. Entendido como consenso e/ou como verdade, o Projeto Pedagógico é expressão de poder e, portanto, instrumento que garante as formas, normas e verdades necessárias e entendidas pela comunidade, como sustentadoras do poder, que é a vida. A interdependência entre cultura e projeto escolar garante que as formas, normas e verdades tenham sentido para a vida escolar; logo, para a vida dos sujeitos.

Definições aparentemente simples de Projeto Pedagógico, como “expressão de uma coletividade”, trazem implicitamente um sentido muito ampliado. Ser expressão da comunidade pode significar ser expressão do poder da comunidade e a garantia da permanência deste poder. O Projeto Pedagógico que colabore para a construção de espaços escolares democráticos também precisa ser entendido e significado como poder.

O projeto vivenciado no cotidiano escolar é revelador de conflitos e modos da organização do trabalho pedagógico, é também revelador das verdades construídas pela comunidade. Uma instituição escolar responsável por parte da educação dos sujeitos para a vida social mantém em forte medida, na consolidação de seu Projeto Pedagógico, as relações entre conhecimento, saber, poder, verdade, autonomia e regulação, até porque estas relações estão presentes na vida social.

O projeto possui um conhecimento defendido que se torna verdade estabelecida que atribui poderes a sujeitos criadores de processo regulatórios para constituição ou manutenção do poder. Neste sentido, o projeto do coletivo é, também, uma relação de forças entre sujeitos idealizadores, de um projeto de humanidade em que exercem ações educativas sobre sujeitos que deverão transformar-se nesta idealização e, ao mesmo tempo, é expressão da reação e dos desejos e poderes presentes nestes sujeitos.

O Projeto Pedagógico é verdade, é poder, é expressão das tensões entre os sujeitos e a institucionalidade das normas e leis e poderá ser estratégia de crescimento da comunidade que o envolve, se significar para esta comunidade promoção da vida.

Discutir Projeto Pedagógico é também significar para a comunidade escolar “poder”, é estabelecer poder ligado à luta pela vida, “à capacidade” de prover a vida, a vontade, é deslocar a reflexão do poder do campo das macrorrelações, estado-comunidade, ou comunidade-sujeito, para o campo das microrrelações, sujeito para sujeitos, tendo a lembrança de que nossos percursos históricos não favorecem estes significados; ao contrário, estabelecemos o sentido do poder a experiências negativas, principalmente ligadas a macrorrelações (Estado – comunidade).

A rede produtiva é a existência humana, o poder para Foucault é constituinte e constituidor do sujeito. É o que torna o indivíduo sujeito de si e ora de outros. O poder é necessário e, portanto, vital, antes de ser repressor. (FOUCAULT, 1999, 2007).

Para Dussel (2007), o poder é a vontade da vida; em potência, é o que nutre o corpo social. É o que mobiliza para a vida; ao mesmo tempo, a vida é o que justifica a existência do poder em suas instâncias macro e micro. A vontade da vida, o poder, é o que possibilita a organização do Estado e de suas burocracias; enfim, é o que dá sentido à existência dos acordos entre o eu e os outros. Acordos que nos processos escolares podem ser expressos como Projeto Pedagógico.

os movimentos sociais atuais precisam ter desde o começo a noção positiva de poder político (sabendo que frequentemente se fetichiza, se corrompe, se desnaturaliza como dominação). A “vontade-de-viver” é a essência positiva, o conteúdo como força, como potência que pode mover, arrastar, impulsionar. Em seu fundamento a vontade nos empurra a evitar a morte, a adiá-la, a permanecer na vida humana. (DUSSEL, 2007, p. 26).

A capacidade que os sujeitos possuem de lutarem pela vida, de buscarem estratégias para sua sobrevivência é o poder, a impossibilidade de gerir a vida, o não poder lutar é a “não vida”. “poder empunhar, usar, cumprir os meios de sobrevivência é já o poder”. (DUSSEL, 2007, p. 26).

Em Dussel (2007), o poder nas instâncias macro se justifica quando reconhecida a íntima ligação com as instâncias micro, porque o exercício do poder é o que torna o indivíduo sujeito de si, capaz de produzir a sua vida ou, pelo menos, o sujeito com a vontade da vida e, ao mesmo tempo, é o que legitima a existência da instância do macropoder.

Este querer-viver dos seres humanos em comunidade denomina-se vontade. A vontade-de-vida é a tendência originária de todos os seres humanos – corrigindo a expressão trágica de A Schopenhauer, a dominante tendência da “vontade-de-poder” de Nietzsche ou de M Heidegger. (DUSSEL, 2007, p. 25).

O que não apresentar-se como vontade de vida, ou favorecedor da vontade para a vida, é tratado por Dussel como corrupção, como desvio do sentido positivo do poder; é a fetichização de quem exerce o poder e de quem permite ser oprimido. Para Foucault, o poder desviado do sentido produtivo é tirania, é exercício cego que leva ao fim do poder e ao fim dos homens. A reflexão sobre Projeto Pedagógico como construção coletiva expressa a obediência à vontade da comunidade escolar, a luta pela vida, a negação de práticas que não traduzem a vontade do povo, submetem educadores e educandos a processos regulatórios, a normatizações sem sentido (corrupção), distanciam-se da promoção da autonomia e favorecem a alienação (tirania).

Uma comunidade torna-se comunidade por um modo de operar a vida e entende que, para permanência da vida, é necessário que os sujeitos submetam-se a uma disciplinarização que age sobre os corpos e as mentes dos indivíduos, garantindo o ordenamento necessário para a sobrevivência. Assim,

a disciplina se apresentou como eficiente operador prático, incorporado, capaz de aproximar e combinar todo um conjunto de dispositivos temporais e espaciais, ópticos e discursivos, ritualísticos e prescritivos, normatizadores e normalizadores, atitudinais e cognitivos, todos eles a serviço de instaurar um novo tipo de sociedade a que Foucault chamou de sociedade disciplinar. (VEIGA-NETO, 2005, p. 30).

O Projeto Pedagógico expressa o poder regulador através do ordenamento disciplinar e, portanto, também expressa as possibilidades de questionamento e do rompimento dos processos regulatórios e disciplinadores que o construíram e o constituem. No ato do rompimento, resultado das emergências e choques, há sempre que se considerar que o ato de implementar ou reformular é, ao mesmo tempo, um ato de emancipação, bem como a criação de novas relações de poder e das estratégias para o exercício de poder e de novas verdades estabelecidas pela comunidade escolar.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2007, p. 8).

Conhecimento, verdade, poder, disciplinarização e ideário social são elementos fundantes de um Projeto Pedagógico. Nas dobras destes elementos estão os projetos pessoais, que, dependendo dos processos regulatórios estabelecidos, exercem uma sadia tensão entre o consenso e as vontades pessoais. A tensão pode alterar as formas de poder e domínio no interior do processo de escolarização. O projeto bem como os sujeitos responsáveis pela sua efetivação estão a serviço da comunidade que os abriga e os delega este poder. Para Dussel (2006), é um poder para o serviço e a favor da autonomia; portanto, da vida.

Poder obediencial manda obedecendo, não como sede de poder mas com função delegada – obedece a vontade política. Obediente é a autoridade, que é também delegada do povo, e é quem propõe seus requerimentos, que são necessidades. Necessidades de liberdade e autonomia no acordo, e necessidade de factibilidade. [...] e nesse caso é justo, não é dominação. E nesse caso é serviço [...] (DUSSEL, 2006).

A concretização das ideias de um Projeto Pedagógico possui sempre como fim último determinar os tipos de relação que o homem irá estabelecer com a

comunidade, a natureza e consigo mesmo, a favor da vida. O que personaliza um Projeto Pedagógico são os conhecimentos e os saberes que uma determinada comunidade escolar, em seu projeto cultural, estabelece como verdades determinadoras dos tipos de relações de poder entre homem, sociedade, natureza que garanta a sobrevivência, ou seja, é uma forma de poder, de estratégia de sobrevivência.

Ora, o poder não se toma como se pega uma garrafa, porque o poder é uma faculdade do povo, que o tem ou não. Ou seja, ou o povo exerce poder ou se debilita. E se debilita, não tem o poder. Então o poder não se toma. (DUSSEL, 2006).

O Projeto Pedagógico pode ser o rompimento com o universal, com o absoluto, com os critérios de justiça e verdade estabelecidos como de todos, porque, para ser universal e absoluto, precisa ser particularizado e interiorizado pelos sujeitos. A função do projeto é criar condições para que a comunidade escolar, empoderada pelo poder delegado, particularize os conhecimentos geradores de vida ao sujeito e, ao mesmo tempo, “coletivize” o sujeito para a comunidade.

Conceituar Projeto Pedagógico como poder e instrumento pode parecer dissonante do ideal de democratização dos saberes necessários à vida. Ao contrário, todas as relações presentes na construção de um Projeto Pedagógico devem ser expostas, porque as verdades são construídas pela comunidade; o que o torna (o poder) democrático é a possibilidade de que estas relações de poder possam ser construídas consensualmente, ou seja, que emanem da aceitação de um poder que serve à vida e, portanto, à coletividade. (DUSSEL, 2006).

A educação pode dar possibilidades para que os sujeitos tornem-se coordenadores de sua existência, porque, conscientes de que são possuidores do direito à vida, podem contribuir para que o poder de promoção à vida seja assumido pelo possuidor da vida. A participação é o exercício desse poder, o direito é a possibilidade do consenso entre sujeito e comunidade, garantindo a vida de ambos. A rede está em construção e inserida está na busca por condições dignas de sobrevivência.

A compreensão dos sujeitos intersubjetivos nos aproxima do reconhecimento de que a continuidade da existência humana é a essencialidade da educação, ou seja, a educação insere-se no processo de promoção da vida humana. A sobrevivência do homem é garantida e mantida pela capacidade de aprender novos contextos e adaptar-se a eles, a articular poderes e saberes que favoreçam conquistas, aprendizagens e “conhecimentos coletivos”. A educação é, ao mesmo tempo, produto da

Cultura e produtora de culturas, portanto “práxis”, que medeia e articula conhecimentos e práticas históricas. Severino (2002, p. 68) diz que “a educação intencionaliza as ações humanas no sentido de favorecer e garantir a existência dos homens e a conquista de seus anseios.”

O esforço empreendido pela comunidade escolar para que a vida escolar, a cultura da escola estejam presentes no Projeto Pedagógico é o que o distancia de ser apenas um documento para o cumprimento de “deveres educativos legais” e do exercício de um poder dominador.

Entretanto, é preciso considerar que todos os esforços empreendidos pela comunidade escolar não serão suficientes para tornar o Projeto Pedagógico espelho fidedigno de sua cultura, visto que haverá sempre distanciamentos entre o almejado e a vida como se faz. Há que se considerar que a vida não é composta de fatos lógicos, nem tão pouco previsíveis, a vida é ilógica e imprevisibilidade é o que a torna dinâmica e criativa. Neste sentido, qualquer exercício de poder que objetive promover a vida é, conforme Dussel (2007), poder que serve, poder que obedece.

A escola acontece muito mais nos pátios, nas brigas, nas horas da entrada e da saída, na decisão de estudar ou gazetear a aula, na organização de tempo e espaços, na própria organização dos processos de transmissão, na lógica que passa pela ciência ensinada, enfim, nas relações sociais em que se dá o processo do trabalho escolar. (ARROYO, 1987, p. 19).

Há uma complexidade de elementos que compõem a cultura escolar, o currículo e, portanto, o Projeto Pedagógico. Os sujeitos com suas histórias, condições e valores, saberes e poderes configuram a construção do “jeito de viver na escola” e são determinantes essenciais para que as “verdades” e os “poderes” estabelecidos produzam no processo educativo a qualidade, almejada pelos sujeitos da comunidade escolar; qualidade entendida como promoção da vida, sendo este o sentido primeiro de qualquer ação que envolva o Projeto Pedagógico escolar.

A questão centra-se em percebermos que as tramas que permeiam a vida escolar, os processos democráticos, na escola, ultrapassam a construção de um documento pedagógico. As pretensões dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e as relações que estabelecem com o coletivo, seus desejos, atos e posturas coletivas e individuais se inter cruzam na cultura escolar; o Projeto Pedagógico é o acordo, o consenso. A educação escolar como ato coletivo e ao mesmo tempo personalizado e pessoal traz em suas entranhas as contradições e conflitos das individualidades que

compõem a coletividade e a intersubjetividade dos sujeitos desta comunidade.

Neste sentido, o Projeto Pedagógico é a representação de um coletivo que se organiza através de consenso e estabelece ações coletivas em prol de uma ação personificada e individual, a aprendizagem. É também autoeducativa, quando percebe que, em suas ações, centram-se fracassos e sucessos. Fracassos que impulsionam investigações e implementações de um projeto e dos sujeitos envolvidos, que são conduzidos a se auto-organizarem, a se ressignificarem diante da emergência do novo que surge. Estas implementações são o que tornam o Projeto Pedagógico coerente com a realidade da comunidade escolar e, portanto, empoderado, no sentido de favorecer a vida.

3 CONSTRUÇÃO COLETIVA, PODER E CURRÍCULO

Estabelecer discussões sobre projeto pedagógico como construção coletiva, poder e instrumento da comunidade reconhecendo-o como possibilidade de empoderamento da própria comunidade significa confirma que o currículo escolar é permeado de uma gama de intenções, ações e interesses previstos e objetivados para determinados fins. Ao mesmo tempo, é também o imprevisto, o não determinado, a emergência, que surge do choque entre os interesses da sociedade e das individualidades envolvidas.

Neste sentido, a reflexão que segue apresenta algumas relações entre o currículo e o projeto pedagógico como construção coletiva e poder e alguns indícios presentes na cultura escolar das escolas participantes desta pesquisa.

O projeto pedagógico constitui-se em última instância pelas experiências dos sujeitos, no microcontexto (aluno e professor), que constroem e são construídas pelo currículo, sendo o que o justifica como construção coletiva, visto que estes processos educativos produzem pessoas e conhecimentos. O válido é saber de fato qual é a finalidade destes processos? Ou, de acordo com o questionamento de Apple (2006, p. 120), “Para quem as escolas funcionam”?

O currículo como resultante de diversos determinantes culturais e sociais do contexto onde é construído revela escolhas, revela o descarte de possibilidades não adotadas e os anseios, valores e objetivos humanos, conscientes e inconscientes, pretendidos deste mesmo contexto social. “O currículo que num momento se configura e objetiva como um projeto coerente já é por si o resultado das decisões que obedecem a fatores determinantes diversos: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos”. (SACRISTÁN, 1998, p. 26). As escolhas, os descartes de possibilidades revelam a quem serve.

3.1 As relações de poder na Construção Coletiva

o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 1996, p. 105).

No atual contexto em que o sistema cultural e econômico encontram-se intimamente ligados, que o sistema educacional brasileiro é determinado pelo racionalismo financeiro (SAVIANI, 1999) e que a luta consiste na superação do racionalismo financeiro pela racionalidade social, pensar em um currículo como parte integrante de um projeto pedagógico coletivo, porque vontade-de-viver (vida) da comunidade (DUSSEL, 2006), é entendê-lo também como um campo de tensões entre os interesses da comunidade que o envolve com suas individualidades e os interesses macroeconômicos que determinam as formas e moldes do capital cultural e econômico.

O currículo não é um produto pronto a ser aplicado no contexto escolar, nem tão pouco o resultado de um processo educativo. O currículo é um processo, uma práxis, em que acontecem múltiplas transformações que lhe dão um sentido particular, valor e significado (SACRISTÁN, 1998). É articulado e construído no tempo e no espaço oficial e não oficial, perpassa todas as ações cotidianas da escola, explícitas ou não. Apple (2006) assegura a necessidade de promover uma educação também política a partir da mobilização em direção à construção de ações coletivas fundamentadas na dialética do entendimento crítico, político e ético.

Compreender o currículo é compreender a Escola como instituição social, promotora de educação, que se organiza para propagar um Projeto Cultural. Radicalmente, é possível afirmar: organiza-se para humanizar. E como humaniza? Que modelo Cultural propaga? Qual é o currículo que está sendo construído? Qual é a história desta construção? O currículo produz e é produzido na e pela cultura escolar. Condições sociais, muitas vezes regidas pela lógica econômica, portadora de um discurso democrático em defesa da formação para o exercício da cidadania, muito pouco favorecem as formas de viver a democracia, o que dificulta um currículo a favor da plenitude da vida e o exercício do poder delegado.

O significado da democracia é igualmente ambíguo em nossos dias, e a convivência retórica dessa ambiguidade é mais evidente do que nunca. [...] Em nossas escolas, falava-se menos explicitamente das condições das quais a democracia depende, dos fundamentos do “modo de viver democrático”. (APPLE; BEANE, 2001, p. 15-16).

Nesta perspectiva, finalidades da educação podem ser mais bem compreendidas nos documentos oficiais, nos sonhos almejados, nos discursos da comunidade escolar e parecem ser, mesmo que com restrições, o almejado pela coletividade social. O currículo bem como o projeto pedagógico estão radicalizados nas ideologias que compõem o megacontexto social e histórico e, ao mesmo tempo, no micro

contexto do ensinar e do aprender. Desvelar aos educandos este processo é o desafio proposto e construído em um currículo democrático.

O problema para nós prosseguia e transgredia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a inexperiência democrática. Ou tentarmos simultaneamente as duas coisas. (FREIRE, 1983, p. 94).

A opção por currículo democrático passa, portanto, pelo entendimento de que o projeto pedagógico deve expressar as intencionalidades da comunidade educativa, sob a tensão das determinações políticas e legais estabelecidas para a educação e dos saberes escolares de um determinado contexto histórico-social e político. Portanto, o projeto e currículo constituem estruturas fundantes da cultura escolar; entretanto, são dependentes das formas como são constituídas as relações de poder no interior dos processos escolares. Novamente nos remetemos ao questionamento: A quem serve?

Se a resposta for a comunidade escolar justificada pela prática da construção coletiva, é preciso considerar que esta comunidade deve reconhecer-se como participante nos processos de tomada de decisões que envolvem e definem a cultura escolar, sentindo-se parte integrante do processo educativo também como sujeitos aprendentes.

As pessoas envolvidas com as escolas democráticas veem-se como participantes da comunidade de aprendizagem. Por sua própria natureza, essas comunidades são diversificadas, e essa diversidade é valorizada, não considerada um problema. (APPLE; BEANE, 2001, p. 22).

A cultura escolar, o conhecimento escolar possuem marcas personificadas dos sujeitos que a compõem, além do enraizamento que possuem no macrocontexto histórico-social. Para Apple (2006), os sujeitos são compreendidos e aceitos, a partir do entendimento de que são radicalizados no seu contexto socioeconômico. Ideias, princípios entre outras categorias são determinados por uma história, uma realidade econômica e também política, e isto não pode ser desprezado. Assim os estudos sobre currículo devem considerar as fortes relações entre os determinantes macros e micros que compõem o contexto histórico e social.

Esclarecer quais são as finalidades assumidas para a escolarização, explicitar quais são os seus conteúdos, descobrir como são assumidas e colocadas em práticas pelos professores é penetrar nas razões mais profundas da ação e das instituições. (SACRISTÁN, 1999, p. 148).

Considerar a comunidade escolar como parte integrante dos processos

escolares revelando as razões e as formas como são organizados os processos escolares significa, de acordo com Apple, *dar vida à democracia*, considerando que a diversidade de formas de vida, interesse e desejos estão presentes, favorecendo a contradição, as tensões, a luta; “dar vida à democracia equivale sempre a lutar”. (APPLE; BEANE, 2001, p. 19). É também possibilitar às comunidades escolares a oportunidade de compreender a maneira pela qual o acesso à cultura e ao conhecimento são estabelecidos, e lutar por formas de exercício do poder que se aproximem das verdadeiras necessidades da vida, dando verdadeiro sentido à política.

Ao falarmos em política e poder, referimo-nos a questões inerentes à vida dos seres humanos e, assim, a tudo que está relacionado com suas ações e relações em sociedade. Falar de política e de poder significa tratar de temas que envolvem tais ações e relações humanas. (PADILHA, 2008, p. 20).

Estas práticas trazem à tona o entendimento de que o currículo escolar é gerado em uma rede de tensões entre interesses externos que atendem as exigências macroeconômicas e políticas e também aos interesses dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Estes conflitos e forças são estabelecidos através das normas e ordenamentos tanto impostos pela comunidade escolar, quanto pela economia e política. Essas tensões podem favorecer a comunidade escolar a perceber que suas verdades, interesses e objetivos não são legitimados por suas reais necessidades, e sim são resultados de um macrocontrole (FOUCAULT, 2006).

As tensões e os conflitos estabelecidos no interior dos processos escolares podem favorecer o rompimento de verdades estabelecidas que alimentam lógicas não favoráveis à vida e disseminadoras das desigualdades sociais. O exercício primeiro nos processos educativos que envolvem práticas democráticas podem ser favorecedores da descoberta de que os desejos, sonhos, práticas e finalidades defendidos pela comunidade não são verdadeiros, que a escola, ao fazer parte de um conjunto de mecanismos econômicos, políticos e sociais, pode alimentar mecanismo de desigualdades por meio de suas atividades curriculares; a resistência a este posicionamento é muito difícil, dado que só a comunidade contamina-se pelas ideologias que alimentam e legitimam as desigualdades. Apple (2006, p. 81) diz: “as escolas também desempenham grande parte da distribuição dos tipos de elementos normativos e das propensões exigidas para fazer dessa desigualdade algo natural”.

Os processos de participação e construção coletiva das práticas podem ser possibilidades para que escola, pela diversidade de sua comunidade, contribua na

constituição e estabelecimentos de verdades mais próximas de suas necessidades, já conscientes que os processos de normatização e controle, de acordo com Foucault (2003), são inevitáveis na constituição do sujeito para a vida social. O cuidado constitui-se em possibilitar a constituição de processos de normatização mais favoráveis à vida.

Aqueles comprometidos com um currículo mais participativo entendem que o conhecimento é construído socialmente, é produzido e disseminado por pessoas que têm determinados valores, interesses e preconceitos. Trata-se simplesmente de um fato da vida, pois todos nós somos formados por nossas culturas, sexo, geografia etc. (APPLE; BEANE, 2001, p. 26).

Trata-se de possibilitar à comunidade, através de uma postura democrática, o entendimento de que a cultura escolar e as práticas curriculares que a constituem não são neutras, estão permeadas de ideologias, interesses e autorreconhecer-se como sujeito propagador destes. Compreender que todo processo de escolarização sempre revelará marcas e compromisso de determinados grupos e demandas sociais e por consequência irá desconsiderar outras, considerar que o processo coletivo de constituição e estabelecimento dos compromissos e demandas constituem-se em um campo de lutas, não só estabelecidos entre os interesses da comunidade escolar e das determinações políticas e econômicas.

Há também lutas e tensões entre os sujeitos e seus interesses e verdades. A construção coletiva de um projeto pedagógico que aproxime as práticas curriculares das necessidades da comunidade escolar não é um processo hegemônico, os percursos para o consenso envolvem as mais variadas formas de entendimento sobre a vida que estarão sempre representando uma forma de viver que envolve sempre a opção por um sistema político e econômico. Ou seja, as diversidades das práticas escolares que envolvem e formam o currículo atendem a um projeto cultural e a projetos pessoais.

A luta em aproximar a escola dos interesses consiste em favorecer a vida da comunidade e também em estabelecer processos educativos que possibilitem a autonomia e a plenitude da vida para o sujeito.

Daí a importância de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. (FREIRE, 1983, p. 92).

O estabelecimento de um currículo democrático envolve a participação dos educandos, dos educadores e das determinações legais ou sociais impostas pela

sociedade. O campo de tensão pode colaborar para o estabelecimento de conhecimentos, verdades e normas mais legítimas e significativas. Um currículo democrático impõe que os jovens abandonem o papel passivo de consumidores dos saberes e assumam o papel ativo de “elaboradores de significados”. (APPLE; BEANE, 2001, p. 30).

O mesmo ocorre com a participação dos pais.

A colaboração entre famílias e escolas ou professores é a fórmula para remediar o estado a que nos levou a evolução social, separando a vida familiar de outros âmbitos de socialização. Trata-se de criar, em torno das escolas, comunidades relacionadas por laços mais diretos e fortes que aproximem as pessoas em torno de projetos que são incumbência de todas elas, em sociedades nas quais as relações humanas se empobreceram e na quais os cidadãos sentem-se perdidos e deixam de ver sentido em serviços que, como a educação, afetam tão diretamente no presente e no futuro. (SACRISTÁN, 1999, p. 226).

Envolver os pais nos processos educativos significa oportunizar a eles a possibilidade de reconhecer-se como comunidade e, de acordo com Dussel (2007), reconhecer-se como fonte do poder (potência) só possível no espaço comunitário, além do melhor entendimento das relações que se estabelecem entre escola e sociedade. Esta participação envolve aproximações e interesses comuns, a aprendizagem dos educandos e distanciamentos que a princípio podem revelar as marcas do desencantamento com a atividade educativa.

Vivemos tempos que não favorecem o sujeito comunitário; ao contrário, as marcas são a individualização, o isolamento, a competição, entre outros. A participação dos pais não está isenta destas características. Gimeno Sacristán (1999, p. 229) afirma que “a participação dos pais pode ser entendida a partir de duas perspectivas gerais: uma, de colaboração e de complementaridade entre escola e família, e outra pelo modelo do mercado”.

Construir um projeto pedagógico coletivo é propor-se a construção de uma cultura curricular em que os sujeitos podem, ao participar, não estar abertos ao processo; ao contrário, é propor-se a lutar a favor da participação, considerando a necessidade da comunidade de poder (re)aprender a conviver comunitariamente, envolver-se com a crença de que é possível construir um currículo que favoreça a plenitude da vida, ultrapassando o formato de *produto das forças econômicas e políticas*, favorecendo e contribuindo para o emergir de contradições que revelem políticas, regimes econômicos instituidores de verdades, muitas vezes distantes do verdadeiro sentido da democracia.

Essa participação deve ser ativa e considerar a experiência de cada cidadão que nela se insere e não tratá-los como corpos amorfos a serem enquadrados em estruturas prévias, num modelo pragmatista. (GOHN, 2004, p. 24).

A democracia é social antes que legal; ultrapassa a construção de estratégias favorecedoras à tomada de decisão, implica em uma nova concepção de convivência coletiva. A prática coletiva em instituições educativas pode favorecer uma nova forma de vida que distancie a comunidade do entendimento da escola como donativo. Neste sentido, Freire comenta:

Criam instituições assistenciais, que alongam em assistencialistas. E, em nome da liberdade “ameaçada”, repelem a participação do povo. Defendem uma democracia *sui generis* em que o povo é um enfermo, a quem se aplicam remédios. E sua enfermidade está precisamente em ter voz e participação. (FREIRE, 1983, p. 55).

Possibilitar a participação, dar direito a quem possui o direito de participar, não como um mero direito, e sim com a compreensão da necessidade da constituição do currículo escolar que favoreça o conhecimento e a vivência da democracia, em que a comunidade entenda as instituições escolares como necessárias propagadoras da vida da comunidade, portanto não há donativo ou assistencialismo ofertado nas escolas, há o direito à vida.

O papel da autoridade democrática não é transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições da vida para as liberdades, mas mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixa claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade que se assume. (FREIRE, 1997, p. 105).

O direito à vida que vai além de convidar os pais a estarem na escola, ou a ouvir os educando em suas queixas, ou compreender o professor e suas dificuldades, implica em possibilitar à comunidade escolar, de acordo com Freire, a construção de responsabilidades que perpassam toda a cultura escolar e está além dos ensinamentos de conteúdos, consiste no aprendizado da autonomia. Casali (2004, p. 6) confirma:

A Escola educa para a autonomia e não para a dependência ou submissão. [...]. Nem o professor, nem a Escola, podem ser meros cumpridores de tarefas que lhe foram prescritas de cima e de fora. O professor e a Escola devem ter uma margem de autonomia dentro de sua sala de aula, com seus alunos, e na relação com a comunidade, para a realizarem um Projeto Pedagógico efetivamente educativo. (CASALI, 2004, p. 6).

3.2 Indícios da Cultura Escolar

Diante das considerações mostradas, apresentamos algumas características da comunidade das escolas pesquisadas a fim de proporcionar uma melhor condição de compreensão, mesmo que incompleta, do currículo destas escolas, bem como do projeto pedagógico que as caracteriza.

3.2.1 Os sujeitos

A cultura que envolve os processos educativos das escolares participantes desta pesquisa é caracterizada por comunidades escolares com famílias de pais e mães trabalhadoras, que cumprem jornada de 44 horas até 60 horas semanais, no caso das famílias que trabalham na zona rural e nas atividades que envolvem a reciclagem de papel. Além destas atividades, há grupos de famílias que trabalham em fábricas de tecelagem e frigoríficos; nestes casos, exercem atividades noturnas e, na maioria das vezes, possuem duas atividades laborais. Ainda, há mulheres que trabalham como empregadas domésticas. De acordo com as informações cedidas pelas escolas, e presentes nos projetos pedagógicos, a maioria exerce atividade laborais formais. A renda mensal gira em torno de 1 a 3 salários mínimos, e cerca de 50% das famílias pertencem ao programa federal Bolsa Família.

Em relação aos professores e pedagogos destas comunidades, a maioria é graduada, inclusive com grau de especialistas, em torno de 50% pertencem ao quadro próprio da secretaria de educação; no entanto, pouco mais de 30% pertencem às escolas pesquisadas, a maioria realiza complementação de sua carga horária, ou seja, não pertencem ao quadro de funcionários. Os demais professores exercem atividades nestas escolas através de vínculo temporário, variando seu tempo de permanência nas escolas entre 6 meses e no máximo 1 ano. De acordo com as informações prestadas pela Associação de Professores e Funcionários do Estado do Paraná – APP – Sindicatos⁶, em média estes profissionais cumprem jornada de trabalho de 40 horas semanais, sendo que 32 horas em atividades diretas de ensino e 8 horas em atividades de planejamento; a remuneração destes profissionais, que correspondente à jornada de 20 horas semanais, está entre R\$ 774,85 e R\$ 1.826,37, dependendo do nível e classe que ocupam no plano de carreira do estado, com auxílio transporte de R\$ 226,03.

6 APP SINDICATO (2010).

Os funcionários que executam os serviços de apoio e administrativo das escolas possuem grau de escolaridade bastante variada, os que executam serviços de apoio (manutenção, segurança e alimentação) possuem ensino fundamental incompleto ou ensino médio. Os funcionários que trabalham nas atividades administrativas (secretarias, bibliotecas e setor financeiro) possuem ensino médio ou são graduados. Conforme informações da APP – Sindicatos, a jornada de trabalho é de 40 horas semanais e as remunerações para os funcionários dos serviços de apoio estão entre R\$ 700,45 e R\$ 2.583,97 e, para os funcionários administrativos, entre R\$1.050,68 e 3.875,96, também variando de acordo com o vínculo que possuem e o nível e classe em que estão posicionados no plano de carreira do estado. Assim como os professores, recebem auxílio transporte de R\$ 210,14.

Em relação aos educando destas comunidades escolares, entre 60% e 78% já sofreram pelo menos um retenção em sua carreira escolar; em um número menor, cerca de 30% entre 2 a 4 retenções. O que justifica as altas taxas de distorção idade/série apresentadas por estas unidades escolares. No caso dos educandos entrevistados, mais de 70% são jovens trabalhadores, com faixa etária entre 14 e 19 anos e, assim como seus pais, exercem atividades laborais em fábricas de tecelagem, frigoríficos e comércio, no caso de atividades formais. Os que exercem atividades informais trabalham em atividades rurais (principalmente corte de cana e manejo de gado) ou apoiam seus pais na coleta de lixo para a reciclagem. Entre os educandos que frequentam a escola no período diurno com idade entre 11 a 16 anos, a incidência de alunos trabalhadores é menor: a maioria pertence a programas federais, municipais, estaduais de entidades governamentais ou civis de proteção à infância ou juventude. O comum entre o grupo de educandos é a presença de cerca de 5% a 10% que cumprem ou são provindos de cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internamento, semiliberdade ou liberdade assistida.

3.2.2 O Cotidiano Escolar

Estes são indícios que revelam que as escolas pesquisadas estão localizadas em regiões ou bairros carentes caracterizados por altos índices de criminalidade, provinda principalmente do tráfico de drogas, e sofrem violência sendo vítimas de vandalismo e roubos. Inseridas neste contexto, também produzem violência. Frequentemente, há relatos de violência entre os alunos e com menos incidência entre alunos e professores ou funcionários. Dos 33 profissionais da educação entrevistados, 14

informaram ter sofrido algum tipo de violência nas escolas e 10 informaram sentirem-se ameaçados nelas.

Através de análises nos planejamentos escolares e registros de classes dos professores das escolas pesquisadas, e por informações coletadas em conversas com a equipe pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem destas escolas está organizado em regime bimestral, é caracterizado por aulas expositivas com frequentes práticas de *pesquisa* e trabalhos; neles, há o uso frequente de recursos tecnológicos incentivados pelas políticas governamentais, principalmente na área de informática.

O Sistema de avaliação é composto basicamente pela aplicação de testes e execução de trabalhos domiciliares como complementação das notas. Os regimentos escolares destas escolas obrigam os docentes a realizarem pelo menos 2 atividades avaliativas no bimestre. Sobre os resultados da aprendizagem, as escolas apresentam altos índices de reprovação e evasão, conforme já informados na introdução desta produção.

As escolas apresentam rotatividade de professores por motivos como encerramento de contrato, no caso dos professores temporários, afastamento para estudos, amparo médico, ou por solicitação do próprio docente, quando manifesta insatisfação com as condições de trabalho.

A gestão da escola é composta por um diretor geral com dedicação exclusiva a esta atividade, ou seja, não desempenha atividades de ensino, dois diretores auxiliares com 20 horas dedicadas à atividade de direção. Diretores e vice-diretores são eleitos pela comunidade escolar, a exceção é uma escola em que o diretor assumiu o cargo, por nomeação da Secretaria Estadual, devido ao afastamento do anterior por ter sido vítima de violência na escola. Em 4 escolas participantes da pesquisa, o diretor cumpre segundo mandado e, em 2 escolas, a equipe de direção desenvolve seu primeiro mandato. Quanto à equipe pedagógica, em todas as escolas é composta por professores pedagogos que cumprem, no mínimo, 20 horas semanais por turno; o número de pedagogos por turno sofre variação conforme o número de turmas que a escola possui. Nas quatro escolas de pequeno porte (com até 10 turmas), há no mínimo um pedagogo por turno; nas duas escolas de médio porte (entre 10 a 18 turmas), há dois pedagogos por turno.

Todas as escolas possuem conselho escolar constituído e a associação de pais, professores e funcionários – APMF. Não há muita clareza sobre como estes órgãos colegiados são constituídos. A existência justifica-se pelas exigências legais que vinculam

recebimento de verbas estaduais e federais a partir destes órgãos. Uma das queixas realizadas por diretores e equipe pedagógica é ausência destes órgãos no cotidiano da escola e na execução de atividades e projetos das escolas. Estas ausências podem ser justificadas pelo fato de haver poucas ações políticas de incentivo à participação, bem como a formação para a atuação; a ênfase se concentrou no cumprimento de aspectos legais. Desta forma, os conselhos escolares executam reuniões ordinárias, que, conforme consulta nas atas, têm como assunto principal a prestação de contas.

Quanto à participação dos educando nos processos decisórios e à constituição dos grêmios estudantis, quatro das seis escolas participantes não possuem grêmios estudantis constituídos; uma delas, na fase da pesquisa, encontrava-se no processo de constituição; somente uma escola possuía grêmios constituídos, porém com pouca atuação, dado que o processo era recente. As representações em todas as escolas são realizadas pelos chamados “representantes de turma”, que são indicados pelos alunos e confirmados pelo colegiado de professores e gestão escolar. Apenas em uma escola há projeto de participação dos educandos nos conselhos escolares bimestrais e no conselho final. Duas escolas realizam uma atividade denominada *pré-conselho* que consiste em consulta realizada pela equipe pedagógica aos educandos sobre a aprendizagem, através dos representantes de turma. As avaliações e informações dos educandos, nestes casos, são transmitidas aos professores pela equipe pedagógica, durante as reuniões do conselho. Nas demais, não há nenhuma estratégia constituída.

A avaliação institucional realizada por estas escolas como exigência para entrada no programa PDE-ESCOLA⁷ do ministério da educação, apontou com fragilidade principal nas seis instituições a gestão escolar e o sistema de avaliação escolar. Sobre a gestão, a fragilidade apontada é a participação dos pais no acompanhamento dos filhos em seu processo de aprendizagem; sobre o sistema de avaliação, as principais dificuldades foram o entendimento, por parte dos docentes, das relações entre avaliação e planejamento, bem como a organização dos conselhos de classe.

Apesar das condições muitas vezes pouco favoráveis, as seis unidades

7 PDE-ESCOLA – Programa Federal, elaborado pelo Ministério da Educação a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação apresentado pelo Governo Federal no ano de 2007. O objetivo do programa é o atendimento da meta 2.1.3 – Avaliação e responsabilização: o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira). É realizado em parceria com estados e municípios que em comum acordo, tendo o resultado do IDEB como referência, estabelecem formas de intervenção e apoio financeiro às escolas em condições julgadas *frágeis*, objetivando a melhoria dos resultados. A regional de Londrina – PR possui 57 escolas participantes deste programa e os 19 municípios estabeleceram parceria com o Governo Federal, juntamente com o Governo do Paraná, através do programa intitulado PAR – Plano de Ações Articuladas. Os municípios também possuem escolas participantes. (BRASIL, MEC. Plano de Ações Financiáveis do PDE – Escola, 2010).

escolares entre os anos de 2005 e 2010 apresentaram sensíveis melhoras na organização de seus processos de escolarização, principalmente no que envolvem ações de violência da escola e contra a escola; este crescimento repercutiu na redução dos índices de evasão. O avanço deve-se principalmente ao esforço da comunidade escolar, principalmente dos professores, pedagogos, diretores e funcionários.

Estes índices têm o propósito de situar esta pesquisa a favor da compreensão da cultura escolar das escolas participantes e distanciar-se do julgamento. A dinâmica que envolve a construção de um currículo é multifacetada e a compreensão incompleta, mesmo dos sujeitos que os constituem; neste sentido, o olhar externo de quem tentar compreender algum aspecto da cultura escolar é limitado e sempre incompleto.

4 TRAJETÓRIAS DA CONSTRUÇÃO COLETIVA E DO PODER

Afinal, se todo o conhecimento é um auto-conhecimento, também todo o desconhecimento é auto-desconhecimento. (SANTOS, 1999, p. 58).

Consciente de que a pesquisa é limitada pelo olhar de quem a realiza, e construída pelas condicionantes sociais, naturais e culturais, inclusive pelas nossas intenções e propósitos, adotamos como procedimento para organização dos dados coletados a Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Procuramos nesta fase analisar as informações, respeitando e valorizando o desejo de expressão dos sujeitos que participaram da pesquisa e, ao mesmo tempo, também um certo “afastamento” das nossas intenções iniciais. Esse afastamento permitiu, a nós, compreender e perceber algumas intenções prévias de resultados que possuíamos, como pesquisadora e conhecedora do ambiente pesquisado, não podiam ser comprovadas; ao contrário, somente durante o processo de pré-análise nos obrigamos a elaborar nossa hipótese e objetivos.

4.1 Caminhos da Análise

Após a aplicação do instrumento e a realização das entrevistas, o primeiro procedimento foi a transcrição das entrevistas gravadas e dos registros dos alunos. Em vários deles, houve dificuldade de leitura da informação devido à grafia apresentada; assim, com as impressões e lembranças recentes do campo, procedemos ao registro digital de todos os formulários preenchidos, para garantir, dentro do possível, a leitura e compreensão adequada deles. Procuramos transcrever as entrevistas e os registros dos alunos de cada unidade escolar em uma mesma etapa. Este procedimento facilitou a melhor compreensão dos registros; entretanto, foram necessárias visitas de retorno a algumas escolas, para esclarecimento de alguns registros de alunos. Foram totalizados por volta de 12 horas de gravação e a transcrição de 565 instrumentos. Ao término da transcrição das entrevistas, iniciamos os primeiros recortes, buscando retirar das afirmações dos entrevistados as respostas para as questões presentes no instrumento de coleta de dados. À medida que executávamos as transcrições, realizávamos registros paralelos do que denominamos inicialmente de *palavras-chave*.

A segunda parte da pré-análise consistiu em classificar as respostas a partir das palavras-chave. Esta classificação foi realizada da seguinte forma: em primeiro lugar, a elaboração de um resultado geral da questão, sem distinção dos segmentos; em segundo, a elaboração de resultados dentro dos segmentos envolvidos na pesquisa (conselho escolar, alunos, professores, funcionários, diretores, equipe pedagógica, diretores); e, em terceiro, a análise consistiu em classificar os recortes das falas ou registros dos participantes de acordo com as palavras-chave e, na sequência, a extração de informações registradas ou pronunciadas pelos participantes como observações ou comentários que ilustravam ou elucidavam o contexto da comunidade escolar, bem como as próprias afirmações ou registros. Após estes procedimentos, iniciamos quarta fase da pré-análise, que consistiu em retomar as 53 palavras-chave identificadas e realizar uma nova leitura do material coletado com o objetivo de definir as categorias de análise.

Diante volume de informações presentes no material coletado, optamos por continuar a organizar a pré-análise dos dados de seis escolas participantes e reduzir o número de entrevistas para 266 alunos e 27 entrevistas gravadas com os demais membros da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, diretores e pedagogos), conforme já descrito na introdução.

Adotamos o critério léxico, buscamos nos significados atribuídos pelos entrevistados as palavras-chave e reorganizamos as informações a partir das seguintes palavras-chave: estado, todos, alunos, nossa, pública, comunidade, escola, participação, envolvimento, sugestões/ideias, mobilização, melhoria da escola/comunidade, planejamento/boa ação, reuniões, professores, escola, equipe pedagógica. Após, retomamos as respostas dos participantes procurando classificá-las nestas novas palavras-chave, bem como retomamos os recortes e repetimos a mesma ação.

Estes procedimentos possibilitaram a criação de duas categorias para proceder à análise qualitativa das informações coletadas. São elas: *projeto pedagógico e construção coletiva* e *Projeto Pedagógico e Poder*.

Estes procedimentos também nos obrigaram à retomada da hipótese: **O projeto pedagógico não é reconhecido como instrumento de poder da comunidade escolar.** E também a retomada dos objetivos: **analisar se a comunidade escolar reconhece o projeto pedagógico; identificar como são construídas as relações de poder entre os membros da comunidade escolar e o projeto pedagógico.**

Esta nova análise permitiu reconhecer que as categorias criadas estabelecem relações com a nossa hipótese e objetivos. Entretanto, retomamos nosso

referencial teórico e o reorganizamos, tendo como referência as hipóteses, objetivos e as categorias para a análise. Após esta exploração e organização, iniciamos os procedimentos para tratamento dos resultados e a sua interpretação servindo-nos das informações e análises até aqui elaboradas, bem como dos resultados de cada questão presente do instrumento de coleta de dados.

Na primeira fase da análise, as informações foram organizadas a partir da incidência das palavras-chave e geraram percentuais para resposta de cada questão do instrumento de coleta de dados; em seguida, servindo-nos destes resultados, iniciamos a interpretação qualitativa, utilizando os recortes das afirmações e dos registros das entrevistas e organizamos as categorias para elaboração da análise final.

4.1.2 Primeiras Explorações

Adotamos o procedimento de apresentar os resultados das questões em percentuais neste tópico, com a intenção de servir de apoio ao melhor entendimento das duas análises que são apresentadas na sequência.

As informações e dados estão organizados de acordo com a incidência das palavras-chave adotadas na pré-análise. Os dados e os gráficos respeitam também a organização das questões do instrumento de coleta de dados e indicam o resultado geral de cada questão, em percentuais, envolvendo as respostas de todos os participantes da pesquisa; em seguida, são apresentados os resultados da questão nos seguimentos que a pesquisa envolveu (conselho escolar, professores, alunos, diretores, funcionários e equipe pedagógica). Para as questões com respostas *sim ou não*, optamos em não apresentar gráficos.

As respostas da *questão 1- De quem é esta escola?* indicam que 38% dos entrevistados informaram que escola pertence à “comunidade”, 22% que a escola pertence aos “alunos” e 13% dos participantes informaram que a escola pertence a “todos”. Em relação à categoria “Estado”, no resultado geral, há um percentual de 8% das respostas.

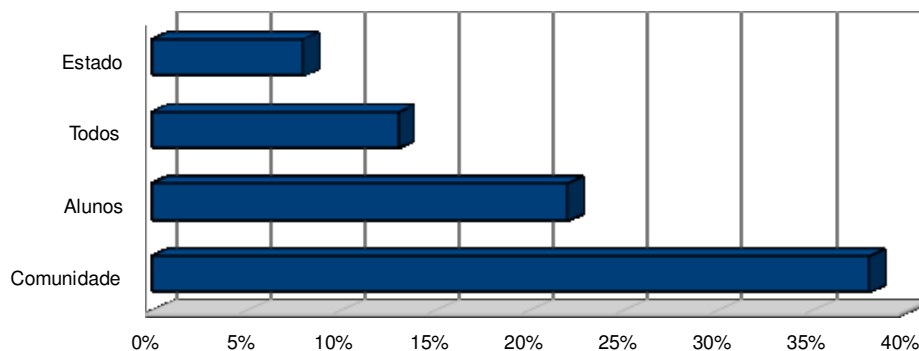


Gráfico 1 – De quem é a escola?
Fonte: a autora.

Entre os seguimentos, os resultados são:

Alunos: 29,32% apontam o Estado; 34,96% nossa/alunos; 18,42%, a comunidade; 9,40%, todos; e 2,26%, pública. *Conselho escolar:* 66,37%, comunidade; e 33,33%, diretor. *Diretores:* 83,33%, Comunidade; e 16,67%, Estado. *Equipe Pedagógica:* 33,33%, alunos; 33,33%, Comunidade; e 33,33%, Todos. *Funcionários:* 33,33%, alunos; 16,67%, comunidade; 16,67%, Estado; e 33,33%, todos. *Professores:* 50%, alunos; 16,67%, Comunidade; 16,67%, Todos.

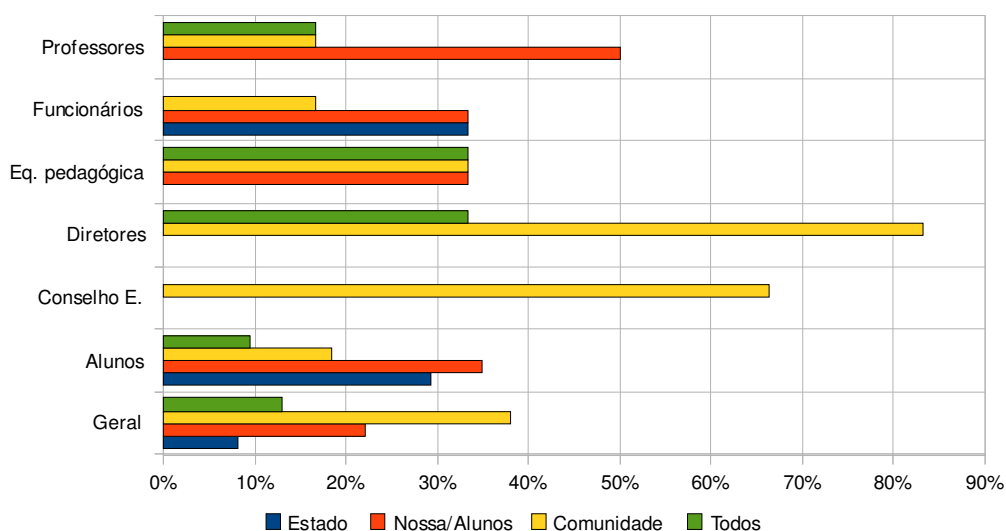


Gráfico 1A – De quem é a escola? Segmento
Fonte: a autora.

Questão 2 – Como você avalia esta escola? 38% dos entrevistados afirmaram que a escola é boa; 19%, muito boa; 16%, regular; 11%, ruim.

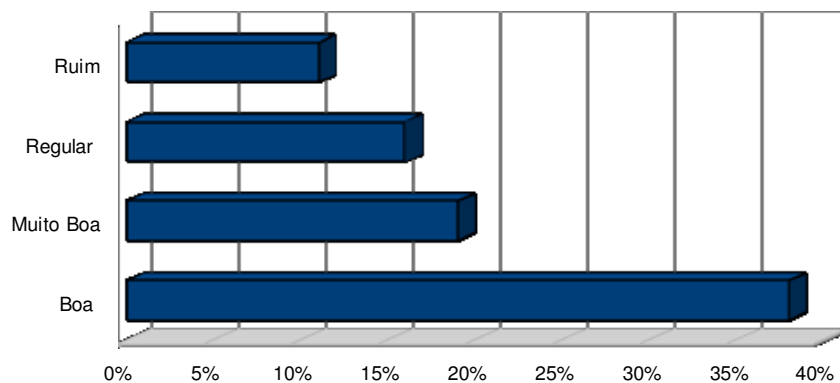


Gráfico 2 – Avaliação da Escola
Fonte: a autora.

Entre os seguimentos, os resultados são:

Alunos: 62,78%, boa; 22,18%, muito boa; 10,15%, ruim; e 4,14%, muito ruim. *Conselho escolar:* 33,33%, boa; 33,33%, muito boa; e 33,33%, ruim. *Diretores:* 16,67%, boa; 33,33%, muito boa; 33,33%, regular; e 16,67%, ruim. *Equipe Pedagógica:* 33,33%, boa; 33,33%, muito boa; 16,67%, regular; e 16,67%, ruim. *Funcionários:* 50%, boa; 33,33% não responderam; e 16,67%, regular. *Professores:* 50%, boa; 33%, regular; e 16,67%, ruim.

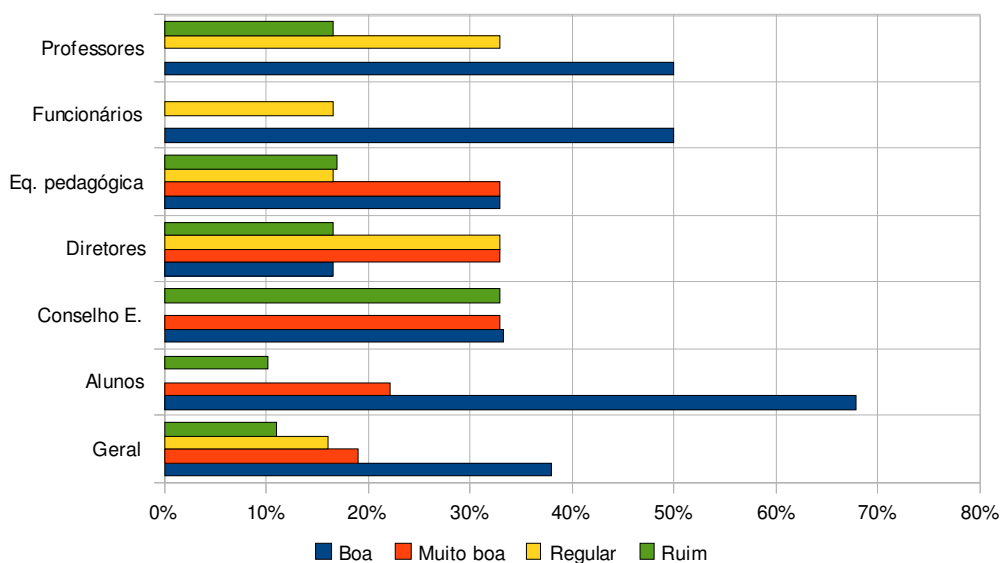


Gráfico 2A – Avaliação da Escola – Segmento
Fonte: a autora.

Questão 3- Você sabe que a escola possui um projeto pedagógico? 75% dos entrevistados afirmaram que sim e 22% afirmaram que não.

Entre os seguimentos: *Alunos*: 54,5% sabem; 42,86% não sabem; e 2,63% de brancos; *Conselho escolar*: 100% não sabem. *Diretores*: 100% sabem. *Equipe Pedagógica*: 100% sabem. *Funcionários*: 100% sabem. *Professores*: 100% sabem.

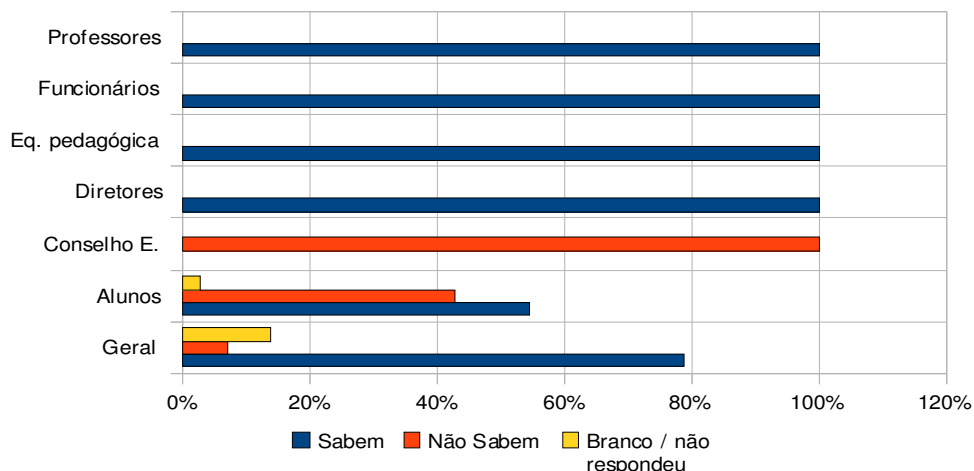


Gráfico 3 – Projeto Pedagógico
Fonte: a autora.

Sobre como sabem? 19% deixaram em branco o campo da questão; 13% apontaram a direção da escola como fonte da informação; 16%, a equipe pedagógica; 16%, no ambiente escolar, sem apontar a forma; 11% souberam em reuniões nas escolas; 5%, através dos professores.

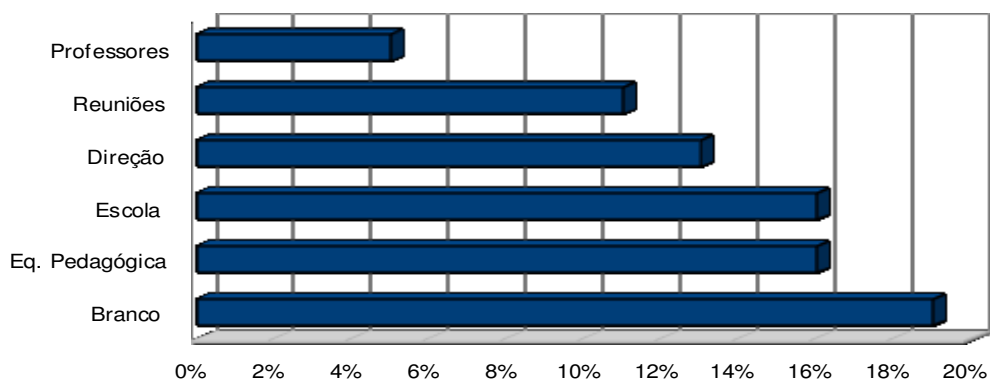


Gráfico 3A – Projeto Pedagógico – Segmento
Fonte: a autora.

Entre os seguimentos, os resultados são:

Alunos: 52,63% brancos; 11,65%, na escola; 10,15%, não sabem; 8,27%, participação em atividades; 6,02%, professores. *Conselho escolar*: 66,67% brancos e 33,33% não sabem. *Diretores*: 83,33% pelo exercício do cargo e 16,67% pelos professores. *Equipe Pedagógica*: 100% pelo exercício do cargo. *Funcionários*: 83,33% na

escola e 16,67% nas reuniões. *Professores*: 50% nas reuniões, 16,67% no exercício da função, 16,67% na escola.

Questão 4 – Conhece este projeto pedagógico? 61% afirmaram que sim e 36%, que não.

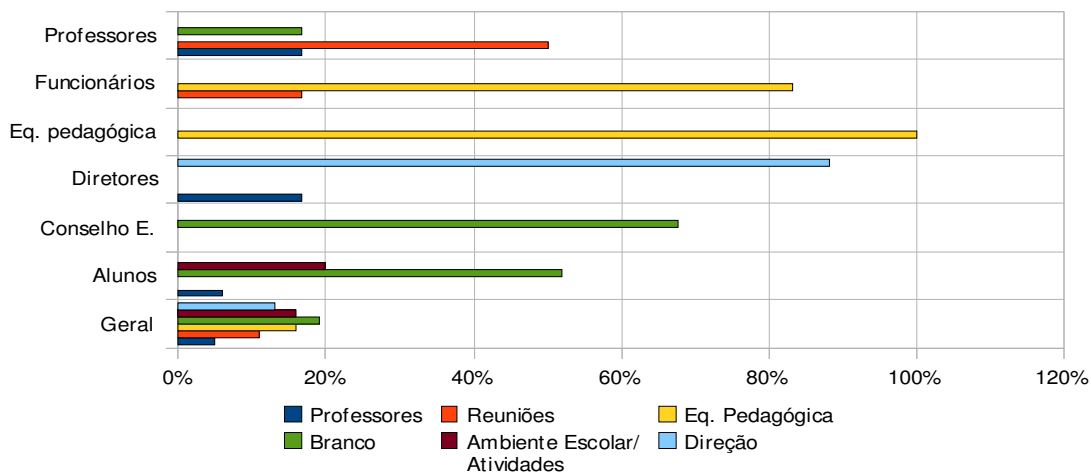


Gráfico 4 – Conhece o projeto
Fonte: a autora.

Entre os seguimentos, os resultados são:

Alunos: 72,93% não e 24,44% sim. *Conselho escolar*: 100% não. *Diretores*: 100% sim. *Equipe Pedagógica*: 100% sim. *Funcionários*: 50% sim e 50% não. *Professores*: 100% sim.

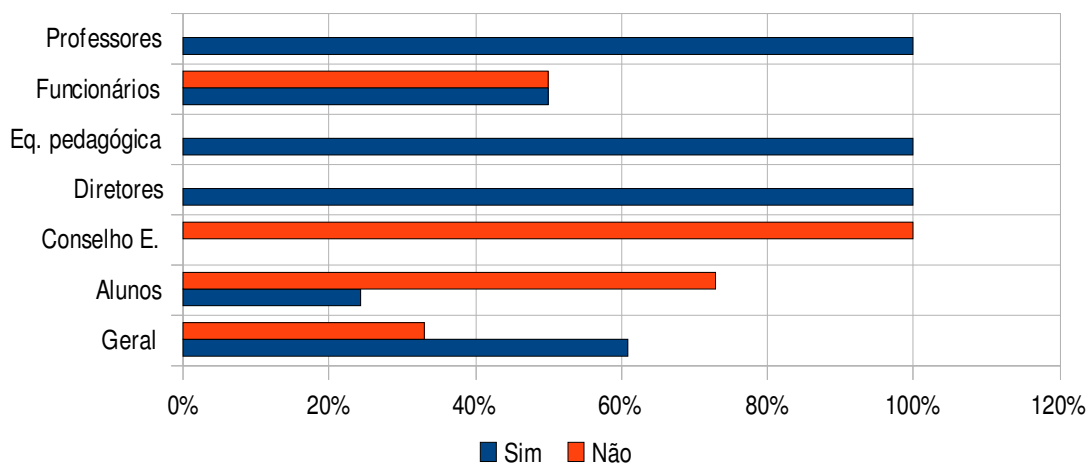


Gráfico 4A – Conhece o projeto – Segmento
Fonte: a autora.

Questão 5 - Você participou da construção do projeto da sua escola? 52% afirmaram que não participaram e 44% participaram da construção.

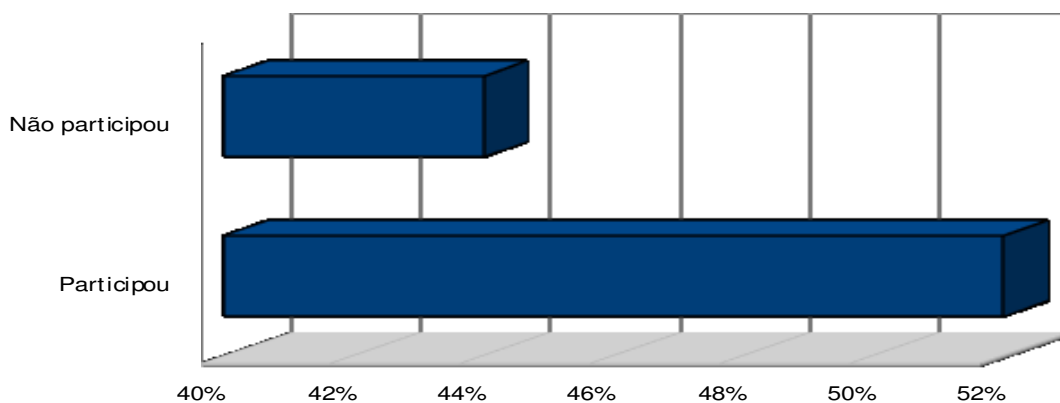


Gráfico 5 – Participou da construção
Fonte: a autora.

Entre os seguimentos, os resultados são:

Alunos: 89,47% não e 8,45% sim. Conselho escolar: 100% não. Diretores: 33,33% não e 66,67% sim. Equipe Pedagógica: 16,67% não e 83,33% sim. Funcionários: 66,67% não e 33,33% sim. Professores: 16,67% não e 83,33% sim.

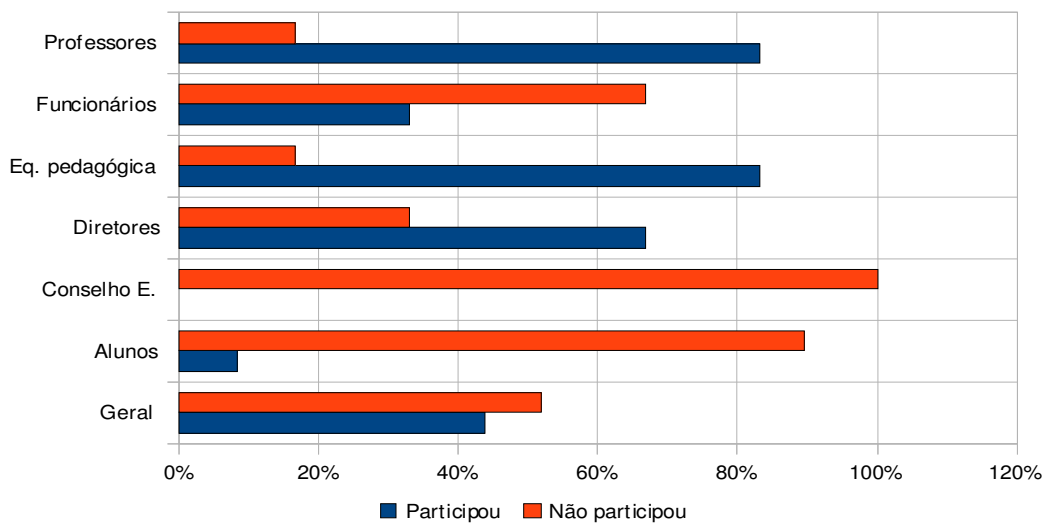


Gráfico 5A – Participou da construção – segmentos
Fonte: a autora.

Quanto às formas de participação, 36% não responderam; 27%, pelo envolvimento no processo; 16% não participaram; 11%, por meio de reuniões.

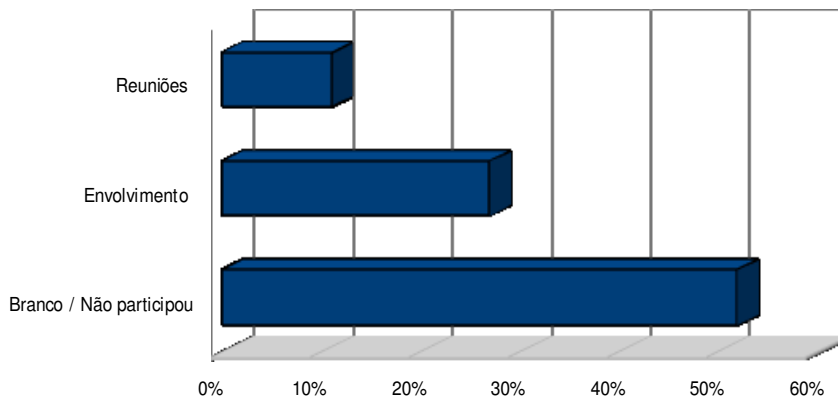


Gráfico 5B Formas de Participação

Fonte: a autora.

Entre os seguimentos, os resultados são:

Alunos: 74,81% branco; 16,17% não sabem e 2,26% apoio/ajuda.
Conselho escolar: 66,67% em branco e 33,33% não sabem. *Diretores:* 50% envolvimento; 16,67% branco e 33,33% não sabem. *Equipe Pedagógica:* 50% envolvimento; 50% não sabem. *Funcionários:* 66,67% envolvimento e 16,67% não sabem. *Professores:* 33,33%, em reuniões, 17% não responderam e 50%, pelo envolvimento.

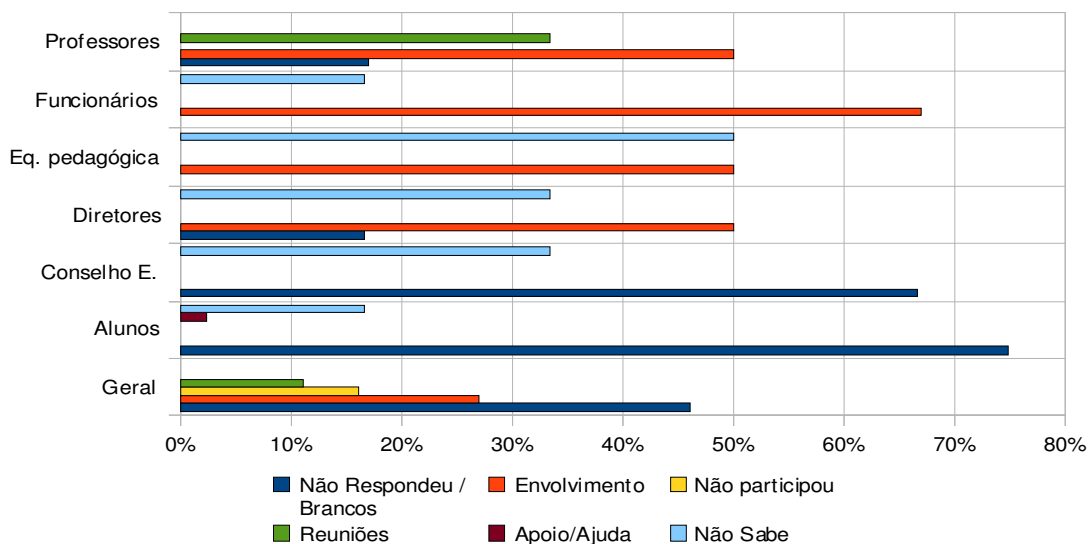


Gráfico 5C – Formas de Participação - Seguimentos

Fonte: a autora.

Questão 6 - Que contribuições você daria para a construção de um bom projeto? 44% dos participantes afirmaram que contribuiriam com opiniões e ideias; 16%

envolvendo a participação de todos; 13%, pelo envolvimento com o processo; 11%, por mobilização; e 2%, por apoio/ajuda.

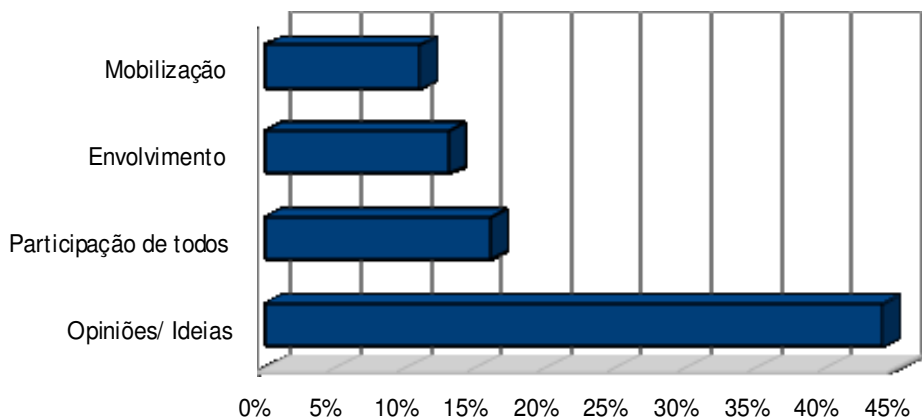


Gráfico 6 – Contribuições
Fonte: a autora.

Entre os seguimentos, os resultados são:

Alunos: 21,80%, opiniões e ideias; 17,29%, apoio/ajuda; 11,65%, participação de todos; 6,02, contribuição financeira; 4,89%, envolvimento. *Conselho escolar*: 66,67%, opiniões e ideias; e 33,33%, participação de todos. *Diretores*: 33,33%, envolvimento; 33,33%, opiniões e ideias; 16,67%, participação de todos; 16,67%, participação e mobilização. *Equipe Pedagógica*: 33,33%, envolvimento; 33,33%, opiniões e ideias; 16,67%, participação de todos; e 16,67%, participação e mobilização. *Funcionários*: 33,33%, opiniões e ideias; 33,33%, participação de todos; e 33,33%, participação e mobilização. *Professores*: 16,67%, envolvimento; e 83,33%, opiniões e ideias.

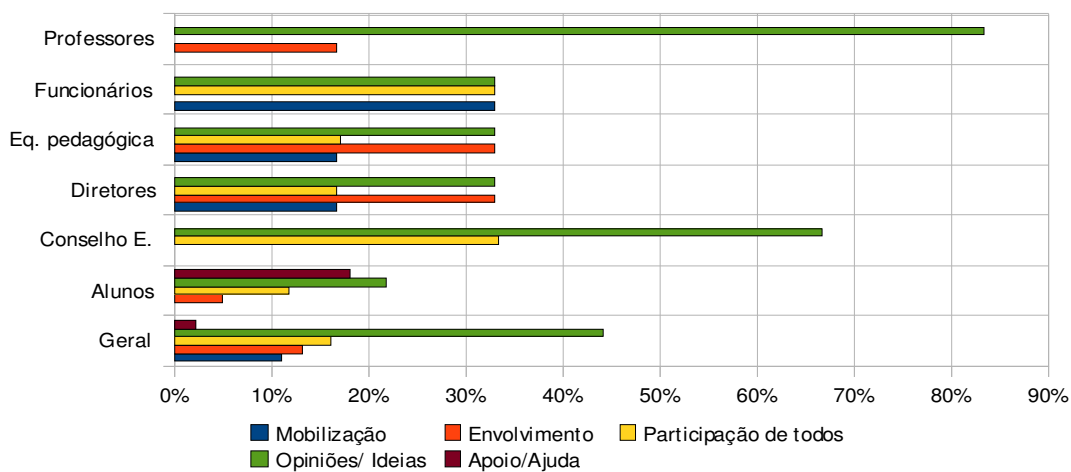


Gráfico 6A – Contribuições – Segmento
Fonte: a autora.

Questão 7 – Você acha que um projeto bem feito pode contribuir para a melhoria da escola? 94% dos participantes afirmaram sim; 2%, que não; e 4% não responderam.

Entre os seguimentos, os resultados são:

Alunos: 96,24%, sim; 3,76%, não. *Conselho escolar:* 100% sim. *Diretores:* 100% sim. *Equipe Pedagógica:* 100% sim. *Funcionários:* 83,33% sim e 17,67% não. *Professores:* 100% sim.

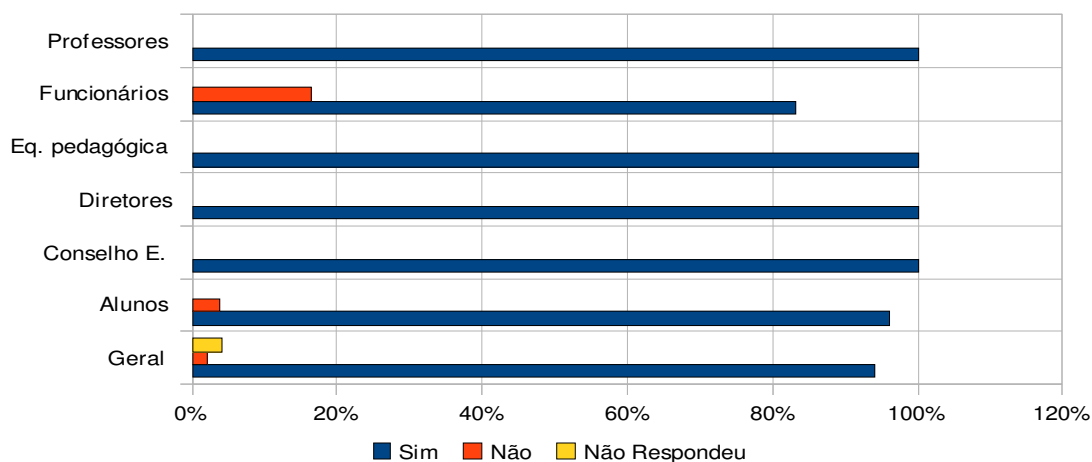


Gráfico 7 – Contribuição do Projeto
Fonte: a autora.

Na mesma questão, sobre o *Porquê*, 72% afirmaram que o êxito de boas ações liga-se à realização de um bom planejamento; 5%, para melhoria na aprendizagem; 2%, para melhoria da escola e da comunidade.

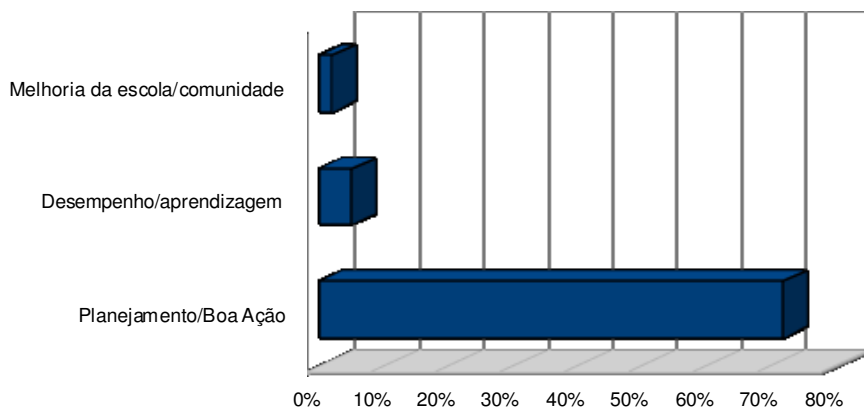


Gráfico 7A – Contribuição do Projeto – Por quê
Fonte: a autora.

Entre os seguimentos, os resultados são:

Alunos: 34,59%, desempenho/aprendizagem; 32,33%, melhoria da escola/comunidade; 10,53% planejamento/boa ação. *Conselho escolar:* 100%, planejamento/boa ação. *Diretores:* 66,67%, planejamento/boa ação; 33,33% não responderam. *Equipe Pedagógica:* 100%, planejamento/boa ação. *Funcionários:* 66,67%, planejamento/boa ação; e 33,33% não responderam. *Professores:* 100%, planejamento/boa ação.

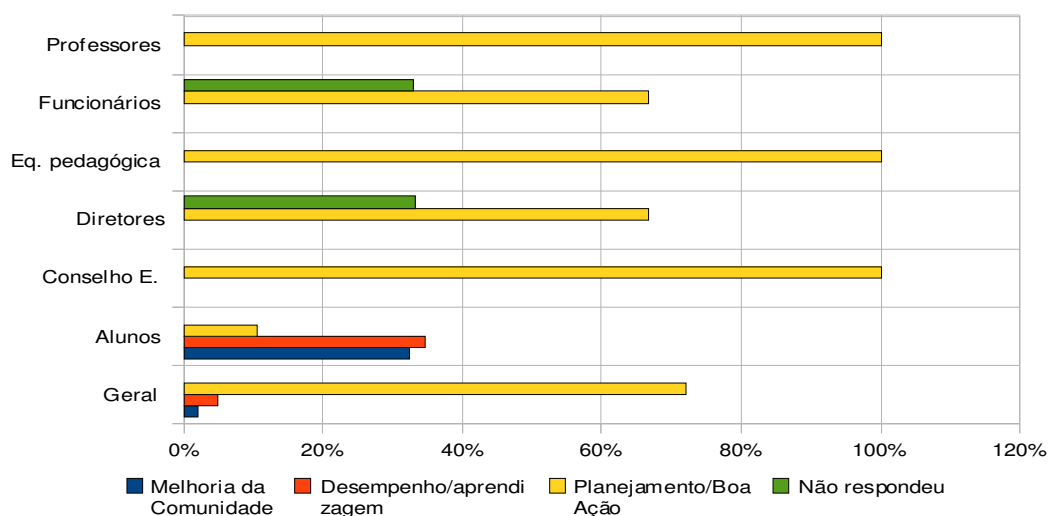


Gráfico 7B – Contribuição do Projeto – Por quê – Seguimento
Fonte: a autora.

Como? 38% informaram que envolvendo a comunidade com a escola; 19% trariam novas ações, práticas e sugestões para melhoria do processo escolar; 8% melhoria a escola (física, humana e pedagógica); 16% brancos e 17% afirmaram não saber.

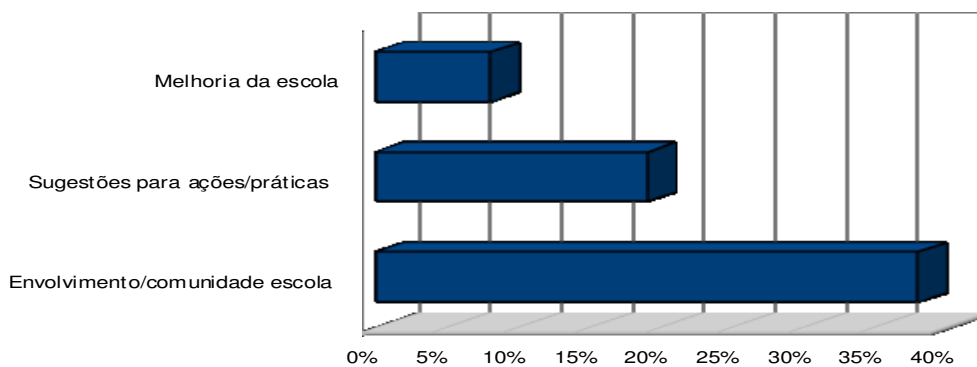


Gráfico 7C – Contribuição do Projeto – Como
Fonte: a autora.

Entre os seguimentos, os resultados são:

Alunos: 30,08%, melhoria da escola; 20,68%, sugestões para ações/práticas; 23,68%, branco; 6,39%, participação de todos; 2,26%, apoio/ajuda. *Conselho escolar:* 33,33%, branco; 33,33%, envolvimento/comunidade-escola; 33,33%, sugestões para ações e práticas. *Diretores:* 83,33%, envolvimento/comunidade-escola; 16,67%, branco. *Equipe Pedagógica:* 50%, participação de todos; 33,33%, sugestões para ações e práticas; 16,67% não responderam. *Funcionários:* 50%, envolvimento/comunidade-escola; 16,67%, sugestões para ações e práticas; 33,33% branco. *Professores:* 33,33%, envolvimento/ comunidade-escola; 33,33%, sugestões para ações e práticas; e 33,33%, melhoria da escola.

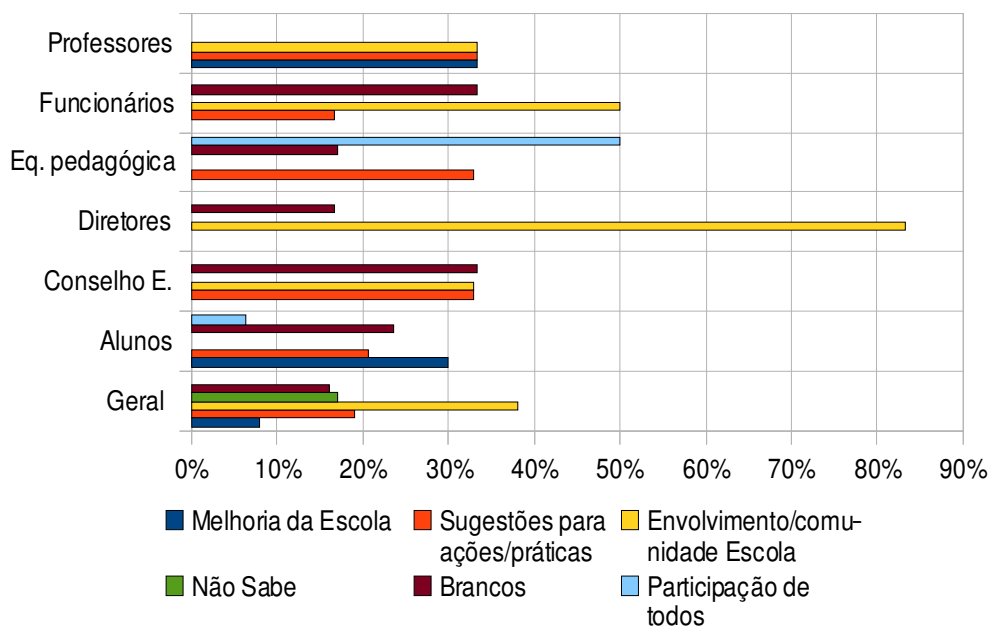


Gráfico 7D – Contribuição do Projeto – Como – Segmento
Fonte: a autora.

4.2 Trajetórias da Construção

A construção coletiva, caminho considerado mais adequado para o Projeto Pedagógico, requer da comunidade escolar reconhecer-se como constituidora, razão e justificativa da existência da instituição escolar. A ação está condicionada ao direito à participação nos processos decisórios e ao entendimento da democracia como forma de vida. Isso significa “que os educadores profissionais, assim com os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma

participação crítica na criação de políticas e programas escolares para si e para os jovens.” (APPLE; BEANE, 2001, p. 18).

Analisar como a comunidade escolar se relaciona com a escola, como a avalia, que expectativas e conhecimentos possui sobre o projeto pedagógico podem revelar indícios que permitam conhecer algumas características da construção do projeto pedagógico e do currículo escolar e colaborar para o aprimoramento do processo educativos, no sentido do estabelecimento de processos mais democráticos.

Com o objetivo de revelar se a comunidade escolar reconhece o projeto pedagógico como construção coletiva, organizamos esta análise respeitando aos indícios revelados na pesquisa; são eles: as crenças, as contribuições, as conquistas e as fragilidades que as comunidades pesquisadas revelaram em relação ao projeto pedagógico.

4.2.1 As crenças

O projeto reflete diretamente na formação de cada um de nós. (Aluno)

Um dos resultados da pesquisa demonstra que as crenças expressas pela comunidade pesquisada aproximam-se das concepções teóricas que defendem o projeto como construção coletiva que possibilita benefícios para a comunidade. Os participantes, quando questionados sobre o tema (questão 7), apontaram acreditar que um bom projeto pode trazer melhorias à escola relacionadas ao aprendizado, que a construção do projeto é um processo coletivo composto pelo envolvimento, melhoria da escola e pela participação de todos.

Conforme indica Veiga (2007, p. 33), o projeto diz respeito à formação humana, que é coletiva e constantemente intencionalizada.

a formação humana é uma prática social coletiva permeada por ação unitária, coerente, articulada, explícita e intencional. É uma ação com intencionalidade constante e fruto de debate coletivo. O projeto político-pedagógico deve, portanto apontar para essa direção.

As contribuições que o projeto pedagógico pode gerar, apontadas pela comunidade, ajudam a confirmar este posicionamento. As mais evidenciadas pela comunidade foram: as boas ações e/ou boas ideias estão relacionadas ao ato de planejar

(72%), o projeto como estratégia para melhoria nas relações entre escola e comunidade (2%); a elaboração de um bom projeto propicia melhoria da aprendizagem dos educandos (5%).

Reservado os distanciamentos entre expressões e considerando quem responde, é expressiva a confiança da comunidade no projeto como um caminho possível para construção de boas ações.

Tudo o que a gente vai fazer na vida tem que ser planejado, tudo bem que às vezes não dá certo, mas a maioria das coisas que a gente faz bem é planejada. (Funcionário).

olha, para mim, um bom projeto é um alicerce, da mesma forma que uma casa precisa de um bom alicerce, uma escola tem que ter um projeto, um bom projeto, se não fica vazia, fica pouco interessante para os alunos. (Conselho Escolar).

Porque sem planejamento, a gente não faz nada, nem a nossa vida a gente conduz sem um bom planejamento. (Diretor).

um bom projeto pode influenciar muito na vida escolar dos alunos. (Alunos).

Porque o planejamento é essencial em novas vidas. (Professor).

Nos espaços educativos, o planejamento faz parte da nossa rotina diária, a educação sem planejamento é senso comum, a vida pessoal de cada um de nós também nos dá mostras, o bom senso requer planejamento. (Equipe Pedagógica).

Os posicionamentos carregam a crença de que o projeto é um procedimento essencial da vida e, portanto, também da educação, que, por ser uma atividade humana intencionalizada, deve atender a fins determinados, não podendo ser exercida sem o estabelecimento de objetivos e modos. “É simplesmente impossível fazer uma boa escola sem planejamento ainda mais se tratando de educação, mas para efetivar este planejamento é preciso ter uma boa gestão”. (Professor)

para nós, a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa. (PADILHA, 2008, p. 45).

O planejamento da ação educativa está relacionado à promoção da vida; neste sentido, o projeto, como atividade humana, compromete-se em favorecer condições e ações que possibilitem à ação educativa atender as demandas que envolvem o ensino e aprendizagem em uma primeira instância e, por conseguinte, estando em sintonia com os objetivos e aspirações da comunidade que o sustenta, garantir que os objetivos da comunidade sejam alcançados; além disso, de acordo com o

que afirma o professor, a realização de um projeto não depende somente da iniciativa da comunidade, é necessário que a gestão tenha condições humanas, sociais, legais e financeiras favorecedoras.

A compreensão do projeto como uma ação de respeito à comunidade também foi revelada; entretanto, não foi expressiva. Houve afirmações explícitas de que o projeto é uma estratégia da escola de aproximação da comunidade e, ao mesmo tempo, também uma garantia de que as especificidades da comunidade podem se respeitadas pela escola, em um processo de construção coletiva.

Todos juntos, para que cada um dê sua opinião, pois sabemos do que precisamos. (Alunos).

Quando a gente trabalha com a comunidade, com as famílias dos alunos, educação e cultura, é preciso respeitar o contexto e planejar. (Conselho Escolar).

Sendo bem realista com as condições do colégio e colocar em prática. (Aluno).

tentando envolver o maior número de pessoas, ouvindo as necessidades. Ouvir de uma forma mais profunda do que já foi feito a realidade e as necessidades das pessoas. (Diretor).

adequando às necessidades dos alunos e desta realidade social. (Professor)

As razões reveladas justificam a construção coletiva do projeto pedagógico e, se as relacionarmos aos demais resultados expressos pelos participantes, elas objetivam a melhoria da aprendizagem dos educandos, sendo necessário o reconhecimento das condições da realidade educativa para elaboração e execução do projeto. O posicionamento expresso pelas comunidades está em consonância com o apontado por Rios (1992, p. 75).

Para elaborar um projeto é necessário, então, considerar criticamente – com clareza, profundidade e abrangência, repetimos – os limites e possibilidades do contexto escolar, definindo os princípios norteadores da ação, determinando o que queremos conseguir, estabelecendo caminhos e etapas para o trabalho.

A predominância deste posicionamento também revelou que ainda não há clareza e entendimento do projeto como estratégia de autoeducação da comunidade escolar e como revelador e sustentador da identidade da comunidade. O posicionamento da comunidade está direcionado a mudanças na escola, no processo escolar. Os participantes não revelaram entendimento da construção coletiva como favorecedora da realização de objetivos sociais e, ao mesmo tempo, pessoais, mesmo os profissionais da educação

diretamente envolvidos com a educação (diretores, professores e pedagogos). Também não há revelações que explicitem o entendimento do projeto como instrumento colaborador da constituição de novas ideologias mais próximas e coerentes com a realidade social da comunidade ou como instrumento contraideológico, como defende Severino.

para que a prática educativa real seja uma práxis, é preciso que ela se dê no âmbito de um projeto. A escola é o lugar institucional de um projeto educacional. Isto que dizer que ela deve-se instaurar como espaço tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora dos outros dois projetos que têm a ver com o agir humano: de um lado, elaboração de um discurso contra-ideológico e, conseqüentemente, de instauração de uma nova consciência social e mesmo de novas relações sociais; a educação pode se tornar também numa força transformadora social, atuando, portanto, contra, ideologicamente. (SEVERINO, 1998, p. 87-88).

O entendimento da educação como força transformadora da realidade social não está presente nos apontamentos dos entrevistados; as indicações objetivam a alterações na organização dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da instância escolar; a compreensão de transformação não ultrapassa os muros da escola. Um expressivo grupo de alunos (34%) considera o projeto um instrumento de melhoria da aprendizagem escolar.

porque isso ajudaria a melhorar o grau de ensino e não a desistência dos alunos.

porque com um bom projeto os alunos se interessariam mais pelas aulas.

para ter melhor condição de ensino e entendimento.

O projeto pedagógico reflete diretamente na formação de cada um de nós. (Alunos)

Os participantes do seguimento de professores, diretores, equipe pedagógica e funcionários (83,33%) expressaram com mais ênfase a compreensão sobre o projeto pedagógico como instrumento de execução de boas ações na escola.

Para começar, se a escola é boa, ela tem um bom planejamento, porque tem que planejar bem para a escola caminhar. Como vai ser o andar, o dia a dia desta escola? Como vai ser o trabalho? (Conselho Escolar).

Até porque o projeto a gente começa por uma problemática, o que eu tenho precisa ser melhorado, e o que a gente tem para melhorar é esta defasagem dos alunos; eu acho que a gente precisa estudar um meio, uma forma de manter e de trazer; acho que a dificuldade é trazer os alunos. (Equipe Pedagógica).

Sem planejamento, você não tem sucesso, você não tem materialização do proposto. (Diretor).

Ainda que sem revelações de um maior entendimento sobre o projeto, os posicionamentos quanto às razões que o justificam e os caminhos de sua construção revelados pelas comunidades entrevistadas apontam que há compreensão de sua importância para a melhoria da aprendizagem, bem como das razões que envolvem a participação coletiva no processo, inclusive no entendimento de que a compreensão das condições sociais e de aprendizagem da escola e da comunidade são necessárias para concretização dos objetivos propostos.

As formas apontadas pela comunidade para a construção de um bom projeto indicaram novamente o envolvimento do coletivo como estratégia de construção, os posicionamentos mais apontados foram: envolvimento da comunidade, coleta de sugestões e ideias de todos e melhoria das condições da escola (materiais, pedagógicas e humanas), conforme indicam os posicionamentos que seguem:

Chamando a comunidade para participar o que é bem e feito e bem elogiado.

Com a contribuição de todos.

Todos juntos para que cada um dê sua opinião, pois nós sabemos o que precisamos.

Tudo exige uma união entre todos, porque para você fazer um projeto, você não faz um projeto sozinho, é preciso comunicar e discutir.

Cada um dando uma sugestão ou opinião do que acredita aprimorar o desenvolvimento (Alunos).

Envolvendo todos os educadores, pais e alunos.

Sim, acho importante que a escola construa um projeto coletivo. (Conselho escolar).

A comunidade também manda, temos que trabalhar em conjunto. (Diretor).

Acho que todo mundo, alunos, professores, diretores, pedagogos, mas acho que os alunos participam muito pouco.

Acredito e sei que qualquer mudança aqui na escola precisa ser pensada e planejada com todos. (Equipe Pedagógica).

As respostas estabelecem consonância com as referências que tratam o projeto como uma construção coletiva da comunidade, bem como, pela segunda vez, foi apontada a relação direta entre projeto e boa aprendizagem, tendo como caminho colher as ideias e sugestões da comunidade; com menos evidência, porém, merece ser ressaltado o entendimento de que a execução do projeto está vinculada às condições das escolas.

O envolvimento no projeto pedagógico para as comunidades pesquisadas é sugerido como uma das estratégias de construção e também como justificativa da existência do projeto; mesmo que, por vezes, implícitos nas respostas, o projeto é compreendido como estratégia de a comunidade fazer-se presente (38%), ainda que esta participação concentre-se em sugestões para a elaboração, o que sugerem 19% dos entrevistados.

Em relação à execução do projeto, as manifestações concentram-se em atribuir aos profissionais da educação, principalmente aos professores, a obrigação principal. Parece haver um distanciamento da ideia do projeto como construção coletiva, e a compreensão de construção coletiva como elaboração coletiva. As formas de contribuição expressas sugerem a necessidade de um amadurecimento do processo democrático e, conseqüentemente, da ampliação do sentido que envolve a defesa do projeto como construção coletiva.

Nas contribuições manifestadas pelo grupo de educandos, é expressiva a ausência de resposta que evidencie o seu compromisso na execução de ações a favor da melhoria da aprendizagem. *Melhoria do ensino, Melhoria das aulas* são expressões frequentes que denunciam que a execução centra-se no professor. “A idéia de um projeto pedagógico, visando à melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar.” (AZANHA, 2000, p. 23).

A comunidade demonstra a crença de que o projeto pedagógico é necessário, constitui-se condição para a construção de uma aprendizagem de qualidade, acredita que este conquista justifica-se pelo fato de o projeto pedagógico possibilitar o planejamento de ações, o envolvimento da comunidade e a melhoria da escola. Quanto às estratégias para a construção deste projeto, a comunidade revelou dificuldades. Houve um número significativo (33%) de entrevistados que não responderam à questão ou manifestaram *não saber*. Este indício revela que as comunidades possuem dificuldades em elaborar estratégia para o envolvimento dos sujeitos bem como para a concretização de uma construção coletiva, apesar de reconhecer a sua importância.

4.2.2 As contribuições

Minha participação. (Aluno)

As contribuições para o projeto (questão 6) perseguem a defesa da construção coletiva. Envolvimento, mobilização, participação de todos, opiniões e/ou ideias são os caminhos sugeridos de forma implícita ou explícita pelos participantes. As manifestações expressaram vontade em participar, muitas vezes, com uma noção pouco clara da ajuda; entretanto, a vontade em contribuir é explícita, o que indicam as afirmações que seguem.

se pedissem minha ajuda tentaria ajudar de alguma forma.

Eu não sei mas, o que eu pudesse fazer e estivesse ao meu alcance.

dando o melhor e ajudando no que precisa.

Eu daria o que pudesse para ajudar em um bom projeto. (Alunos).

com certeza, já participo da escola, gosto de projetos sociais, estou na batalha, voltado para as questões sociais. (Conselho Escolar).

A gente poderia contribuir mais, eu fui professora, então a gente procurou fazer as coisas bem feitas. (Funcionário).

As manifestações indicam que a principal contribuição seria por *opiniões e ideias para melhoria da aprendizagem ou da escola* (44%). É possível constatar que a comunidade escolar expressa simpatia à participação, entende que pode contribuir no processo de construção coletiva, principalmente quanto manifesta o desejo de opinar ou sugerir melhorias à escola e estabelece coerência com as formas de construção já sugeridas. (questão 7).

Boas ideias e ajuda da comunidade.

Contribuindo com meus conhecimentos dando novas ideias de projeto.

Dando minha opinião sobre as oportunidades que poderia contribuir para a melhoria da escola.

Eu daria opiniões de como fazer um bom projeto na escola. (Alunos).

Com certeza. Acho que a gente tem muito a contribuir porque a gente conhece os filhos que a gente tem, sabe que têm o seu lado bom e ruim e em cima disso, a gente poderia dar sugestões de como ir trabalhando, acho que um dos pontos aqui está no comportamento dos alunos.

Eu ajudaria. Eu traria a experiência política da comunidade. A comunidade nunca deixa de ter uma ação política, e esta se faz através da participação, então eu acho que as experiências e ações que se faz

na comunidade, na associação, podem contribuir, sim. (Conselho Escolar).

As manifestações da comunidade indicam que há um compromisso pessoal com o projeto, que existe a clareza da necessidade de contribuir com o processo educativo; no entanto, ainda em um nível de envolvimento que necessita ser aprofundado e amadurecido, por não expressar a compreensão de que a contribuição não deve restringir-se apenas às ideias e sugestões, o projeto pedagógico implica a consciência de que a educação altera objetivamente a vida de toda a comunidade escolar, pois se trata de um processo de promoção da vida, que deveria ser almejada em plenitude.

Dai a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A intimidade com eles. (FREIRE, 1983, p. 92).

Neste sentido, participar é educar, implica compreender as necessidades da comunidade e a capacidade de reconhecer a presença dos determinantes sociais, políticos e econômicos nos processos educativos, para que o currículo construído favoreça o aprofundamento destas ações, estabelecendo um processo dialético entre comunidade, vida e escola.

Os níveis de participação que envolvem um comprometimento maior como forma de contribuição foram manifestados pela equipe pedagógica, diretores e funcionários. Em suas afirmações, é possível perceber inclusive o envolvimento na condução do processo, justificado, neste caso, pela atividade que exercem.

faria e seria diferente a minha participação [...], eu acho que precisamos de mais tempo para a realização de reuniões com os diversos seguimentos da escola. (Diretor).

Eu mudaria muita coisa [...], eu acho que a gente trabalha com alunos adultos, então eu pensaria mais na realidade dos alunos. (Equipe pedagógica).

Eu gostaria de ler, digitar, daria minhas sugestões, eu estudaria para poder ajudar mais. (Funcionário).

As afirmações, guardadas as diferenças que envolvem, sugerem ações mais próximas à organização do processo e inclusive um nível de envolvimento maior. É possível ainda constatar que as contribuições informadas pelas comunidades entrevistadas sugerem que os profissionais da educação (professores, diretores, pedagogos e funcionários) posicionam-se como organizadores e executores do projeto,

os membros do conselho escolar e alunos adotam uma postura voltada a sugerir e opinar, distantes da tomada de decisão que envolve a defesa da construção coletiva e democrática. Para Padilha (2008, p. 73), “Pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente”.

Neste sentido, é necessário o entendimento de que os profissionais da educação, alunos e pais são autores e atores do processo educativo: autores nos processos decisórios que envolvem a construção de percursos e trajetórias possíveis para educação escolar, considerando o contexto social e econômico em que estão inseridos; atores porque executam o estabelecido no consenso, porque respeitam os processos decisórios, porque entendem que suas atuações não são apenas uma iniciativa de vontade particular, consistem em uma contribuição que atende a uma vontade coletiva.

A defesa pela construção de um projeto pedagógico, exercício crítico da democracia, inclui ações que oportunizem a todos o direito à decisão, e ainda, o desejo de uma escola que caminhe no sentido de educar a comunidade para o entendimento da educação como ato político. Em consonância com Freire (1983), Dussel (2007, p. 109-110) afirma:

Estas comunidades ou movimentos oprimidos ou excluídos se organizam e tomam consciência da causa de sua negatividade, da necessidade da luta. Esse consenso é um consenso crítico que, agora, cria desacordo ante o antigo acordo vigente que constituía os próprios oprimidos ou excluídos na massa obediente do poder “com dominação legítima”. O consenso dos dominados é o momento do nascimento de um exercício crítico da democracia. [...] poderia enunciar-se assim: devemos alcançar o consenso crítico, em primeiro lugar, pela participação real em condições de simetria dos oprimidos e excluídos [...].

Estas ações ainda necessitam ser trilhadas pelas comunidades pesquisadas; é possível identificar desigualdades nas formas de contribuição, bem como no entendimento do sentido da escola como instrumento contraideológico, favorecedor da vida e da construção do consenso crítico defendido pelo autor.

As contribuições sugeridas pela comunidade denunciam a ausência de um amadurecimento de compreensão do projeto pedagógico como processo e instrumento da comunidade que objetive revelar suas reais necessidades e favorecer as transformações necessárias para constituição de condições políticas e sociais mais próximas de suas necessidades; portanto, da promoção da democracia. As contribuições estão mais concentradas, como já afirmado nos processos educativos, sem a

continuidade e o sentido que o exercício democrático crítico propõe.

As ações que envolvem mobilização, manifestadas pela comunidade, foram pouco frequentes (11%), porém é necessário ressaltar alguns exemplos.

Eu organizaria melhor a participação dos funcionários, nossos funcionários têm noção da escola, depois do processo de construção de 2005, aprendemos a participar e estamos descobrindo nossos espaços. (Funcionário).

Eu envolveria mais pessoas, faria mais devolutivas. O projeto envolve discussões, sistematizações, devoluções, ele tem que ir e voltar e isso eu cuidaria mais. Chamaria os alunos a mostrarem o que querem e o que desejam, por exemplo: como querem ser avaliados?

Uma delas é envolver mais a comunidade aqui dentro da escola, se sentir mais parte. (Equipe Pedagógica).

Apoiando e incentivando os alunos a ajudar mais a escola. (Aluno).

Eu envolveria a comunidade, principalmente os professores de forma mais intensa, e acredito que o projeto deveria trazer ações pequenas, menos ambiciosas, mais executáveis. (Diretor).

Estas afirmações explicitam o entendimento de que o envolvimento da comunidade escolar no processo de construção coletiva do projeto pedagógico está ligado ao sentimento de pertencimento e de responsabilização.

O poder da comunidade não existe a priori, tem que ser organizado, adensado em função de objetivos que respeitem as culturas e diversidades locais, que criem laços de pertencimento e identidade sócio-cultural e política. (GOHN, 2004, p. 24).

Os posicionamentos de mobilização expressos também revelam que a cultura para a participação nestas escolas centra-se na participação dos órgãos colegiados, principalmente o conselho escolar, como órgão a serviço da execução de tarefas que aparentemente demonstram ser participação efetiva, mas que, analisadas com precisão, consistem basicamente no atendimento de demanda burocráticas com muito pouco poder decisório. “O ‘empoderamento’ da comunidade, para que ela seja protagonista da sua própria história tem sido um termo que entrou para o jargão das políticas públicas e dos analistas, neste novo milênio.” (GOHN, 2005, p. 23).

Ressaltam-se, neste sentido, novamente, a ausência de políticas governamentais de favorecimento e formação dos órgãos colegiados nestas escolas e a existência apenas de políticas ligadas à existência deles para cumprimento legal.

Fica compreensivo o fato de os membros do conselho escolar não apontarem contribuições ligadas à mobilização, apesar de pertencerem a um órgão

representativo. Revela-se a necessidade de um trabalho mais consistente em relação à representatividade na escola que favoreça a passagem da manifestação do *eu* para a manifestação do *nós* e, também, do *dar sugestões e ideias* para a *decisão e execução*.

Ao estabelecer relações entre as formas de contribuição (questão 6) e as crenças da comunidade em relação ao projeto pedagógico (questão 7), é possível constatar que a comunidade compreende que o projeto é um instrumento que pode trazer benefícios à comunidade, bem como reconhecem que a participação é o caminho para a construção. No entanto, uma participação ainda não homogênea que perpassa desde a postura de *dar sugestões e opiniões*, que parecem, ainda, distantes de um compromisso. Sendo a postura do compromisso e da mobilização, quando revelados, ainda centrada nos profissionais da escola: professores, funcionários, pedagogos e diretores.

4.2.3 As conquistas

dos alunos, do povo, da comunidade.

(Aluno)

O processo de construção coletiva de um projeto pedagógico perpassa as relações que a comunidade educativa estabelece com a escola. Definir de quem é a escola, a quem ela serve é conhecer quem participa e conduz, é encontrar indícios que possam ajudar a compreender as relações estabelecidas entre a comunidade, a escola e seu projeto pedagógico.

A análise dos resultados (Questão 1) aponta que a escola é considerada pela comunidade um bem coletivo. As informações do grupo pesquisado concentraram-se nas expressões: *comunidade, todos, alunos e Estado*. Mesmo com o risco de que os termos *comunidade* e *todos* não tragam o sentido pleno, as expectativas sobre projeto pedagógico, bem como as formas de sua efetivação e construção estabelecem sintonia às respostas que envolvem o pertencimento da escola.

Comunidade foi a resposta mais expressa (38%) em todos os seguimentos entrevistados.

Da nossa comunidade. (aluno).

A comunidade [...] então, é isso que eu entendo que deveria ser trabalhado, eu entendo que a comunidade tem o direito sobre a escola, mas ela tem que ter responsabilidade, se ela tem os seus direitos sobre a escola. (Conselho Escolar).

Com certeza esta escola é da comunidade que a abriga. (Diretor).

De todo a comunidade. (Equipe Pedagógica).

Eu acho que é do aluno, dos pais, da família, da comunidade. (Funcionários).

É a comunidade. (Professor).

Estas respostas aproximam-se também das que informaram *Comunidade*; 13% dos entrevistados apontaram a escola com sendo de *todos*. A expressão *todos* foi citada pelos alunos, funcionários, professores e pedagogos.

De todos da comunidade com os alunos. (Aluno).

Acho que é de todos, todos nós. [...] Toda esta comunidade, estes alunos, somos nós. (Equipe pedagógica).

Acho que é de todos nós, alunos, professores, funcionários, todos. (Funcionário).

Todos. (professor).

As respostas aproximam-se do sentido da comunidade, no entanto, fica mais claro nas formas de expressão utilizadas pelos participantes a quem se referem quando expressam *todos*.

Nossa foi também uma das respostas informadas, apesar de ser expressa somente pelo grupo de alunos (9,4%). Somente os educandos expressaram esta resposta e foram o único grupo que se autodenominou como *dono* da escola, os alunos entrevistados (25,96%) também apontaram que a escola é dos *alunos*. Parece haver entre os alunos clareza sobre as relações entre eles e a escola, inclusive ressaltada também por professores, funcionários e equipe pedagógica, segmentos em que *alunos* foi a resposta mais citada.

O sentido de *nossa*, “que nos pertence” (HOUAISS, 2009, s.v. *nossa*), é importante em qualquer processo em que a coletividade se faça presente, como no caso da construção do Projeto Pedagógico.

a comunidade não pode atuar como se fosse um ator coletivo substantivo unânime [...] A comunidade atua por meio de cada um dos seus membros de maneira diferenciada. A diferenciação funcional do todo permitia-lhes alcançar objetivos complexos superiores. (DUSSEL, 2007. p. 34).

A escola é “nossa” é expressão de que atores estão presentes e sentem-se coordenadores de suas ações, envolvidos nos processos de promoção de suas vidas. A ação política sadia é reconhecer o “eu” em consonância com o outro; este exercício

que é democrático permite que a subjetividade, que se apresenta a participar com o outro, molde-se. O exercício intersubjetivo, em um espaço objetivo, porque público, a escola, precisa ser amadurecido. (DUSSEL, 2007).

As respostas *todos, comunidade e nossa* contextualizadas com as informações sobre as formas de contribuição (questão 6), as expectativas, justificativas e os caminhos de construção (questão 7) indicam que há o entendimento da escola como um bem coletivo, mesmo que, ainda, sem o entendimento do que este pertencimento exige. *Todos, comunidade e nossa* necessitam ser mais significados pelas comunidades entrevistadas.

Quanto à resposta *Estado*, expressa por funcionários, alunos e diretores, ela compreendeu 8% das respostas. Esta resposta pode denunciar proximidades ou distanciamentos em relação às respostas *Comunidade e Todos*, visto que as respostas *do estado* podem ser portadoras de dois sentidos: o primeiro entendimento ligado ao sentido que é nato, *do estado*, do poder delegado (DUSSEL, 2007), que está a serviço do povo, por isso promove a minha vida e a dos outros e, neste caso, possui afinidade com *comunidade e todos*; e um segundo sentido, ao considerar *do estado* como sendo uma instituição deslocada do povo; alguma coisa que não está ao meu alcance, não produz a minha vida e a dos outros, não é reconhecido como real promovedor da sobrevivência. Uma instância que se autoafirma como tendo poder próprio.

A escola é do governo, mas também é dos alunos porque nós pagamos os impostos.

Estado, comunidade: alunos entre outros.

Do governo do estado do Paraná, ou seja, nossa.

É do governo e minha. (Alunos).

Bem, na verdade, eu não comando; na verdade, eu executo as políticas que o estado quer; então, eu acho que o dono do colégio é realmente o governo do estado, porque é quem faz toda a legislação para o funcionamento do colégio, paga os funcionários e coloca à disposição dos alunos todo o acervo, todo o material para os alunos para a aprendizagem, então o dono é o Governo do Estado. (Diretor).

O Projeto Pedagógico em uma escola *do estado*, no sentido positivo, pode também ser compreendido como estratégia, consenso acordo para a vontade da vida. Ao contrário, não tem sentido para mim, para os outros; assim, pode ser alienação e corrupção. A vontade humana é mobilização para ações de manutenção e promoção da vida. O que está, ou deveria estar, no sentido das palavras *a escola é da comunidade, é de todos*, é a comum ação de pessoas que em um espaço público unem suas vontades e

se esforçam em participar de processos decisórios que estejam a favor da manutenção da vida. (DUSSEL, 2007).

O Projeto Pedagógico é um conjunto de ações vitais, é produto da vida humana e produtor de vidas, não sendo apenas portador de uma lógica estrutural, organizacional, objetiva. É consenso, é a dinâmica da vida escolar e das relações de poder necessárias para o estabelecimento da vida.

As instituições são necessárias porque sem elas não há reprodução da vida, nem acordos de factibilidade possível. [...] são necessárias, mas não são eternas. São entrópicas. [...] É o lugar da objetivação da vontade e dos acordos do povo (DUSSEL, 2006).

A escola é do povo e pode ser *nossa*; no sentido de pertencimento, também pode ser da *comunidade*, se significar sujeitos que se relacionam entre si, em forte coesão e consenso, bem como pode ser de *todos*, se significar: o que não falta parte alguma, que está completo, inclusive comigo. “Eu acho que a escola não tem dono, acho que todo mundo, é dono”. (conselho escolar).

“*Todo mundo é dono*” pode ser um resposta democraticamente correta, se *todo mundo* significar, minha ou meu também, sua ou tua. Os sujeitos não podem ser indeterminados ou ocultos; o exercício democrático requer a existência de um sujeito determinado, identificado, presente e consciente das relações de um pertencimento que é mútuo, *eu pertença à escola e a escola me pertence*.

Acho que é de todos, todos nós. Professor, aluno, equipe pedagógica, família também. Aqui nós temos uma participação muito grande, não digo de todos. Nós temos muitos pais que estão sempre presentes, estão vindo atrás, procurando. (equipe pedagógica).

Na cultura escolar, as objetividades construídas revelam subjetividades, o intencional e previsível, alertam para a existência das imprevisibilidades e da não intencionalidade, dado que os sujeitos que constroem a vida escolar em suas singularidades se fazem educadores e educandos ao longo do processo escolar. Ao se fazerem, refazem conceitos, alteram percursos, intenções e objetivos, “[...] um projeto cultural é um produto histórico, criado pela sedimentação e amálgama de idéias diversas, interesses variados, e práticas multiformes”. (SACRISTÁN, 1998, p. 148).

O projeto cultural é produzido, ao longo dos percursos históricos não lógicos, não uniformes e, ao mesmo tempo, o Projeto Pedagógico reflete e objetiva concretizar parte do ideário de formação do homem de uma sociedade. Por outro lado, é um instrumento revelador do projeto pessoal dos sujeitos que devem ser educados; estes

sujeitos portadores de desejos e sonhos são, mesmo que parcialmente, moldados pela cultura escolar que é também parte de suas vidas e de suas subjetividades e retroalimentam e modificam a cultura escolar.

Temos que partir de um conceito novo de sujeito. Somos intersubjetivos. Nós levamos o nosso pai, a nossa mãe, nossa família, nossa comunidade e temos que pedir ajuda a Freud para mostrar como o nosso inconsciente é comunitário e intersubjetivo. Então o sujeito é intersubjetivo e, desde a sua origem, comunitário. Não há que se fazer um para criar a sociedade ou a sociabilidade, somos comunitários desde a origem. (DUSSEL, 2006).

O conhecimento está inscrito no contexto social, cultural e histórico. Neste sentido, é subjetivo e estabelecido como conhecimento, nas relações de intersubjetividade. O Projeto Pedagógico segue esta mesma inscrição, social, cultural e histórica e pode ser analisado em seus enraizamentos e dependências com a cultura escolar que o abriga.

4.2.4 As fragilidades

um ponto seria esse, envolver todo mundo, em todos os sentidos. (Equipe Pedagógica).

Em relação à avaliação que a comunidade realizou de sua escola, 38% a consideram Boa e 19%, muito boa, ou seja, 57% da comunidade manifestaram satisfação com sua escola. Em todos os seguimentos, *Boa* foi a avaliação mais expressiva.

Se retomarmos as concepções manifestas por esta mesma comunidade, que considera a escola um bem coletivo, e as expectativas em relação ao projeto pedagógico como instrumento coletivo, e as relacionarmos ao fato de que estes mesmos participantes afirmaram saber que a escola possui um projeto pedagógico (75%), que, no entanto, apenas 8,65% afirmaram conhecer, há contradições no processo.

O exercício democrático nas escolas pesquisadas está em processo inicial de construção; esta compreensão exige a retomada da concepção de que não estamos prontos, somos inacabados, incompletos, estamos em processo de fazer-se escola, comunidade, de fazer-se sujeito comunitário da escola. A educação, como define Dussel (2007), é um meio, uma estratégia humana, portanto invenção “de sobrevivência” para que os homens satisfaçam as suas necessidades. As fragilidades e contradições denunciadas pela comunidade são revelações do contexto social em que a escola está

inserida; portanto, precisa tornar-se motivo de mobilização e transformação.

É verdade que todo o conhecimento, inclusive o científico, está enraizado no e depende do contexto cultural, social e histórico. Mas o problema consiste em saber quais são estas inscrições, enraizamentos, dependências e de perguntar-se se pode aí haver e, em que condições, uma certa autonomização e uma relativa emancipação do conhecimento e da idéia. (MORIN, 2002, p. 17).

A comunidade revelou sentimento de pertencimento, há enraizamentos. No entanto, as respostas revelaram que os sujeitos ainda não estão envolvidos com suas escolas, como a democracia exige. É necessário ampliar as contribuições e a compreensão do que envolve a crença na construção coletiva de um projeto pedagógico. A emancipação dos sujeitos comunitários, da comunidade escolar e da escola está em processo. As análises demonstram que é necessária a continuação da caminhada, os indícios colhidos apontam também que há práticas antidemocráticas nas comunidades escolares, reflexos do âmbito da sociedade.

Acho que a comunidade acha que isso aqui é um presente para eles, mas não deles, é demais ser deles, para eles isso é um... vamos dizer assim, um presente provisório, eles não conseguem vir à escola, não, e muito poucos sabem que isso aqui é um patrimônio público, que portanto é deles. É preciso envolver. (professor).

A história da escola pública brasileira não possui tradição de participação da comunidade escolar e nem tão pouco de incentivo à participação. Ao contrário, temos uma história marcada por ações políticas que levaram a educação escolar à condição de donativo para as massas, dados os contingentes econômicos do século XX, ou seja, o sentido era “dar” educação ao povo e não possibilitar ao povo efetiva participação no processo de construção de uma educação do povo, como um direito que é seu.

Não há uma cultura estabelecida para a participação e é muito pouca a presença na comunidade escolar do sentido que envolve construção coletiva de um projeto pedagógico.

Há indícios, na pesquisa, de que para alguns participantes a escola é *para todos* e deve ser de qualidade; no entanto, cabe a alguns a construção desta qualidade. Aos alunos e pais cabe o receber e contribuir de acordo com o que for necessário e determinado pelos próprios educadores, ou seja, o verbo conjugado é *adequar-se* e não *decidir*.

Na grande maioria, é o diretor é autoridade máxima, ele manda, ele manda sem muita oportunidade para a sociedade, aí a própria sociedade cruza os braços e deixa tudo para ele, e é fácil deixar o compromisso para o outro, mas eu entendo que aonde o professor, o diretor abriu esta

oportunidade e ele também teve consciência de que a sociedade tem o seu papel na administração e a sociedade entrou com responsabilidade. (Conselho Escolar).

Ao contrário, uma construção coletiva que deseje ser democrática, traz a concepção de que cabe a todos a construção de uma educação de qualidade, inclusive ao Governo. No entanto, a participação de pais e alunos deve fazê-los saltar de recebedores de benefícios para construtores, ao lado dos educadores, de uma educação democrática. Esta participação e a divisão de responsabilidade da escola a todos não envolve igualdade de responsabilidades e atribuições. Há diferenças, há distinções e graus de envolvimento nos processos decisórios que devem ser considerados.

Durante mais de uma década da existência da LDBEN 9394/96, a cultura escolar impregnou-se de expressões e desejos que circundam o princípio da democratização, tais como: formação da cidadania, participação, coletividade, entre outros. A defesa de uma educação de qualidade, pelas políticas públicas, implica na viabilidade de práticas escolares que favoreçam a concretização destes ideais.

Talvez os projetos pedagógicos de muitas unidades escolares recheados de expressões *democraticamente corretas* possam ser indícios de que as ações democráticas nos ambientes escolares precisam ser portadoras do reconhecimento e da necessidade de discutir e entender a propriedade da escola, o seu pertencimento, a distinção do que é público, inclusive dos seus significados.

O Projeto Pedagógico, nestas circunstâncias, pode ser o instrumento que considera a formação para a participação, a corresponsabilidade, permeada pelo sentimento de pertencimento em duas vias: a escola como minha e, portanto, nossa, de todos; ao mesmo tempo, eu, sujeito que pertenço ao “nossa”, a “de todos”, pertenço àquela comunidade escolar. Talvez estejamos construindo uma utopia diante de uma sociedade marcada pela individualidade, pela valorização do privado e o desprezo ao público. Contudo, todo o Projeto Pedagógico é também portador das utopias necessárias à promoção da vida.

As respostas e as contradições presentes, inclusive nos comentários realizados pelos participantes da pesquisa, indicam que os processos democráticos, no interior dos sistemas educativos, ainda estão prematuros. Os sujeitos possuem dificuldades em reconhecer-se como proprietários do seu bem e do sentido pleno desta ação. A absorção das ideias presentes na cultura escolar: “a escola é de todos”; dos “alunos”; da “comunidade”, necessita de sentido. Quem são o “todos”? Quem é a “comunidade”? A resposta deveria ser acompanhada do pronome “eu”.

Os pais não sabem que são donos, vem à escola para cobrar e prestar contas sobre o tratamento da escola. A cobrança cultural, a escola cultivou isso, e vem perpetuando esta cultura, não chamamos, não convidamos os pais para outra coisa a não ser para cobrar melhor compromisso de seus filhos e isso não estimula e não valoriza outros tipos de participação. (equipe pedagógica).

A escola marca a vida dos educandos e educadores, no momento do processo de ensino e aprendizagem, bem como nos corredores, nas ações rotineiras da escola, ou seja, a escola é composta de espaços, tempos e modos em que os sujeitos constroem-se, através de resistências, adesões, aceitações, indagações e resistências. Estes sujeitos, respeitados os distanciamentos entre pensar e viver, deveriam concretizar as metas e utopias presentes no Projeto Pedagógico, desde que expressão coletiva do exercício democrático.

Compreender o Projeto Pedagógico implica reconhecê-lo como um campo de tensões, entre o coletivo e o individual. Um projeto educacional é um projeto comunitário e pode ser realizado enquanto ação político-educacional, se for compreendido como um resultante de diversos determinantes culturais e sociais do contexto em que é construído; assim, expressa tensões.

Quanto mais participação os membros singulares na comunidade têm, mais se cumprem as reivindicações particulares e comuns; por convicção raciocinada, o poder da comunidade, o poder do povo, transforma-se em uma muralha que protege e em um motor que produz e inova. (DUSSEL, 2007, p. 27).

A particularização no atendimento, o cuidado, a identificação dos sujeitos, a atenção e valorização do outro, a valorização de si são atitudes que permeiam um ambiente democrático em que o dever principal é para a concretização de um bem comum; neste caso, da educação.

4.3 A Presença do Poder

Na concretização do currículo escolar constituído no projeto pedagógico, duas instâncias de poder estão presentes: as microrrelações estabelecidas entre os sujeitos; e as macrorrelações estabelecidas entre a comunidade e o projeto social, determinado pelas demandas econômicas e políticas. O projeto pedagógico constituído pelo coletivo escolar é a representação destas tensões e instrumento do poder da escola.

A instituição escolar se dá como lugar do entrecruzamento do projeto

coletivo da sociedade com os projetos sociais e existências dos educandos e educadores. É ela que viabiliza que as ações pedagógicas dos educadores se tornem educacionais, na medida em que os impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significado como mediação do processo humanizador dos educandos. (SEVERINO, 1998, p. 81).

De acordo com o autor, o processo humanizador promovido pelas escolas é permeado por relações de poder, desde que compreendido, como a vontade-da-vida (Dussel, 2007). A partir destas considerações, o questionamento que surge é: No processo de construção coletiva do projeto pedagógico, o que as crenças, contribuições, conquistas e fragilidades destas comunidades revelam sobre o poder?

Analisar quais relações são estabelecidas pela comunidade, o que sabem e como sabem sobre o projeto pedagógico presente nas suas escolas é o caminho sugerido para a revelação de alguns indícios que favoreçam a identificação das relações de poder entre os membros da comunidade escolar e o projeto pedagógico.

4.3.1 As relações

Três questionamentos dirigidos à comunidade escolar envolveram diretamente a relação entre o participante e o projeto pedagógico da escola (questões 3, 4 e 5). As respostas apontam a existência de dissonâncias em relação às suas expectativas (questões 6 e 7) e também confirmaram que as relações estabelecidas entre os membros das comunidades escolares pesquisadas, no processo de construção do projeto pedagógico, é heterogênea.

Nos questionamentos sobre a existência do projeto pedagógico na escola (questão 3), todos os profissionais da educação afirmaram saber que a escola possui projeto pedagógico. Entre os alunos, os resultados sofrem modificações 45,49% informaram que não sabem ou deixaram a questão em branco. Distorção, ainda maior, ocorreu em relação ao Conselho Escolar: todos os entrevistados desconhecem a existência. O resultado, mesmo que centrado em uma análise quantitativa, já indica que a concretização do projeto pedagógico no cotidiano escolar tem distâncias em relação às expectativas indicadas pelas comunidades pesquisadas.

Outra revelação que merece destaque é o envolvimento mais homogêneo dos profissionais da educação, se comparado aos demais membros da comunidade

escolar. Professores, Diretores, pedagogos e funcionários informaram que sabem da existência do projeto; há a indicação de um percurso conquistado, se consideradas as circunstâncias que envolvem o cotidiano escolar destes profissionais e o vínculo da maioria destes nestas escolas. O conhecimento sobre o projeto parece já fazer parte da rotina do trabalho escolar.

Esta mesma informação também denuncia que os alunos ainda participam parcialmente dos processos decisórios que envolvem o ensino e a aprendizagem e possuem dificuldades em compreender o projeto no cotidiano de suas vidas, já que, conscientes ou não, o projeto pedagógico altera suas vidas.

Os resultados obtidos no questionamento seguinte (como sabem?) ajudam a elucidar ainda melhor estas dissonâncias. As respostas indicaram que entre os alunos 11,65% sabem sobre a existência do projeto através rotina do cotidiano escolar (informalmente) e 8,27% pelas atividades escolares que executam. Os demais profissionais da educação afirmaram que conhecem, dado à função que exercem na escola, à exceção aos funcionários, que afirmam que conhecem por reuniões que participam ou pela equipe pedagógica que os informa.

A pesquisa revelou que os funcionários entrevistados sentem-se pouco presentes nos processos coletivos do cotidiano escolar. O poder de participar e o direito a participar ainda estão distantes deste grupo de educadores. As relações estabelecidas ainda denunciam servir, obedecer e executar, revelando desigualdades e de fragmentações.

Coitadinhos dos funcionários, eles têm, mas você sabe que até nisso, eh... não sei se você já ouviu este discurso? Os funcionários ficam até com a gente mas eles dizem assim: "Ah! Têm coisas que a gente não entende, e a gente fica assim, deslocadas". Então às vezes eles mesmos, ele participa, mas nem todas as decisões, [...] nós vamos ter somente assim, funcionários mais enquadrados, justamente os funcionários que tem grau superior [...] Se você for pegar o pessoal da limpeza, por exemplo, eles se sentem muito aquém, mas vamos dizer assim, tem coisa que a gente se esqueça, mas são relações que a gente esquece. (Equipe Pedagógica).

Somos invisíveis no ambiente escolar, melhor fantasmas. Posso ficar doente, posso mudar de escola, não sou percebido. Sou percebido, quando não limpo, não lavo. Ah! Quando a lousa está suja, ou a sala cheia de papel, aí faço falta. Importante aqui são os professores e o diretor, eles é que fazem a escola, nós somos fantasmas. [...] mas para os alunos, eu não sou fantasma, eles nos valorizam e nós valorizamos eles, também. (Funcionário).

Os professores se revoltaram o dia que a diretora disse que tínhamos o direito de tomar lanche na 'salas dos professores', pensa bem! Começa por aí, porque 'sala dos professores'. [...] quer saber o final? Continuamos a tomar lanche na cozinha, no pátio ou no corredor. Não

existe a 'sala dos funcionários'. (Funcionários).

Parece haver entre os funcionários o entendimento de que suas atividades não compõem o projeto da escola, ou melhor, estes profissionais não se sentem inseridos e executores do projeto pedagógico de suas escolas; este mesmo comportamento ocorre com a maioria dos educando (62,78%). Os Distanciamentos e fragmentações presentes no cotidiano das escolas pesquisadas denunciam o contexto social atual. Para Foucault (2004, p. 309), “vivemos em um mundo legal, social, institucional, onde as relações possíveis são extremamente pouco numerosas, extremamente esquematizadoras, extremamente pobres” (FOUCAULT, 2004, p. 309).

A escola responsável pelo processo de humanização dos sujeitos poderia atentar-se para a promoção de novas normas relacionais, que, favorecedoras do exercício do poder, permitam a vida, e não a bloqueiem ou empobrecam.

Se relacionados estes resultados, as formas de contribuição apontadas pela comunidade, em que *sugestões e ideias* foram as formas mais citadas de contribuição dos educandos e conselho escolar, confirma-se o já anunciado: a execução do projeto, mesmo com a defesa da construção coletiva, ainda concentra-se entre os profissionais envolvidos diretamente com o ensino; professores, diretores e pedagogos.

Assim, a tensão nas decisões bem como o ordenamento do processo estão entre diretores, pedagogos e professores. O envolvimento dos educandos e conselho escolar é informal. As afirmações de alguns entrevistados denunciam estas constatações:

Quando há algum projeto novo a direção nos informa.

Porque sempre é falado na escola.

Ouvi comentários.

Através dos professores. (alunos).

Não, não sei e nunca foi falado. (Conselho Escolar).

Promovi a construção do projeto. (Diretor).

Conheço o projeto [...] um pedacinho. (Funcionário).

Sei, participei bastante. (Professor).

Participei, elaborei, conheço a proposta. (Equipe Pedagógica).

Os registros confirmam o cotidiano destas unidades escolares em relação à constituição dos grêmios estudantis e participação nos conselhos de classe nos

processos decisórios; além disso, denunciam a ausência de políticas públicas que contemplem a constituição e formação destes segmentos. A cultura de participar para alunos e comunidades (pais e representantes locais) é precária e produz efeitos reveladores do poder e do sentido da democracia nestas comunidades.

Há fragmentação entre o que acreditam, desejam e vivem, no que diz respeito ao projeto pedagógico. Contradições que não são exclusivas destas comunidades educativas estão presentes no contexto social mais amplo, porque constituem-se características de processos políticos e econômicos favorecedores do distanciamento entre o discurso e a ação.

O 'empoderamento' da comunidade, para que ela seja protagonista de sua própria história tem sido um termo que entrou para o jargão das políticas públicas e dos analistas neste novo milênio. (GOHN, 2004, p. 23).

O empoderamento como jargão, a que se refere a autora, apresenta a democracia como uma forma de ter o direito a sugerir e a opinar, a oportunizar à comunidade o direito a ser consultada; no entanto, é uma consulta não profícua, que pouco altera as decisões, que em muitas ocasiões, já estão tomadas por lógicas pouco sociais, mas atentas às necessidades econômicas. Apple (2006), analisando as lógicas mercadológicas e políticas presentes no sistema educacional americano, alerta-nos para a necessidade de compreensão destes processos.

as escolas de ensino básico, fundamental e médio e instituições de ensino superior são lugares extremamente complexos financeira e organizacionalmente. Também por isso, habilidades gerenciais (inclinadas democraticamente) são de fato necessárias. Se não levamos a sério o avanço e a melhoria destas habilidades e tendências, podemos estar criando um espaço que, previsivelmente, está cheio de pessoas leais a estímulos neoliberais e gerenciais. A questão não é se precisamos ou não de responsabilidades, mas os tipos de lógicas de responsabilidade e para quem ela está orientada, que tende agora a guiar o processo de escolas públicas e instituições de ensino superior. (APPLE, 2006, p. 81-82).

Alguns fragmentos das afirmações dos entrevistados revelam com mais evidências estas fragilidades:

Temos uma história de construção coletiva e da efetivação do projeto. O projeto é excelente! O problema é a clientela de ensino, *eles não estão à altura do projeto*. Eles não estão preparados ainda, os alunos são muito fracos e os professores não conseguem ser pais, a família não colabora com nada da escola. (Professor).

o professor tem trabalhado mais no sentido do pensar, e menos no sentido de mandar. Até porque o próprio aluno está exigindo isso

também, o aluno não está centrado na questão do pensar, ele gosta do professor que determina e que manda algumas situações pontuais, mas aquele que incentiva a leitura do mundo para descobrir novos horizontes não é bem compreendido. (Conselho Escolar).

quando a gente chega na direção para conversar com o diretor, dar uma opinião, ele não aceita a opinião da gente, ele acha que a forma dele é que está certa e a gente não está certo. (Conselho Escolar).

quando você convida a comunidade para vir à escola, você tem um número reduzido. Para reivindicar, para cobrar, eles se sentem donos [...] Eles se sentem donos para cobrar aquilo que eles julgam que o estado não tem que oferecer. (Diretor).

Estas manifestações denunciam a presença de um caráter neoliberal e gerencial, conforme aponta Apple. As relações estabelecidas possuem indícios contratuais, há a oferta de um serviço: ora a escola é cobrada, ora os sujeitos não estão preparados, e, quando há manifestações da comunidade, não há aceitação; as manifestações, muitas vezes, são reclamações de insatisfação ou julgamento. As afirmações trazem as marcas de um contexto social em que o poder ainda não é reconhecido nos sujeitos da comunidade. A compreensão do projeto como instrumento de poder, favorecedor da vida da comunidade não está legitimada, consideradas características e necessidades desta. O poder, ainda, não é serviço, e é distante o entendimento sobre o que pode significar o envolvimento da comunidade, inclusive dos pais nos processos escolares. Gimeno Sacristán (1998, p. 227) a este respeito afirma:

O apelo à participação comunitária organizada dos pais possui uma de suas raízes fundamentais na evolução social. Na sociedade da massificação, do mercado, do consumo e do isolamento no individualismo, é indubitável que a escola é um dos poucos âmbitos de encontro, o lugar de experiências próximas dos sujeitos. Restam poucos lugares como este, se é que restam alguns, onde se possa conviver com outros por motivos relacionados com o ser humano, seus problemas e seu futuro.

Outras contradições nas relações que as comunidades escolares revelaram compõem este quadro contratual e o distanciamento do entendimento apresentado pelo autor. As comunidades, quando questionadas sobre como avaliam suas escolas (questão 2), expressaram satisfação; os participantes consideram a escola boa ou muito boa (86,21%). Alio, para análise, primeiro o fato: as comunidades reconhecem a escola sendo de *todos, da comunidade*, caracteriza-se uma relação de pertencimento e satisfação entre as comunidades e sua escola.

No entanto, se neste conjunto também relacionarmos o fato de os segmentos destas comunidades participarem parcialmente da construção do projeto

(questão 5), visto que a maior expressão centrou-se nos profissionais da educação, pois entre os alunos 89,47% negaram participação, bem como todos os membros conselho escolar entrevistados, e ainda consideramos que a forma de participação mais expressa pelos educando foi *apoio e/ou ajuda* (2,26%), confirma-se a heterogeneidade presente nas relações estabelecidas entre comunidade e projeto, bem como a centralidade das decisões nos profissionais da escola.

Porque acho que para a construção do projeto tem que conhecer pessoas influentes.

Porque ninguém disse nada. Porque sou simplesmente uma aluna e não participo de tudo o que ocorre na escola. (Alunos).

Não conheço, a gente é funcionário, não tem muito acesso. Eu peguei o barco meio andando aqui, o projeto já está quase pronto, mas participei de umas reuniões sim.

Foi chamado a gente para sentar junto e conversar. (Funcionários).

Promovi a construção. É um bom projeto, é preciso algumas adequações, trazer para a prática o que foi pensado mais próximo possível à realidade, mas é preciso caminhar junto, porque é muito dinâmico o processo educativo, a comunidade atendida é classe baixa. (Diretor).

Participei sim, e demais professores também, fizemos reuniões, discutimos. (Professor).

A compreensão do projeto como construção coletiva defendida pela comunidade requer envolvimento e compromisso com todo o processo, inclusive nas decisões; no entanto, estas relações precisam ser reconhecidas e vivenciadas pelas comunidades. Os processos construídos por estas comunidades, até o momento desta pesquisa, indicam o início do amadurecimento das relações entre escola, comunidade e projeto, e, portanto, estão ainda distantes do sentido da construção coletiva, em que a corresponsabilidade, o envolvimento nos processos decisórios e o compromisso na execução das ações envolvem todos e constituem-se em processos que colaboram na manutenção da vida dos sujeitos e da vida comunitária.

As contradições desnudam alienação, fetichização do poder, porque conduzem à crença de que construir o projeto pedagógico ainda é atividade de alguns. O poder presente nestas relações não é serviço que atende às necessidades da comunidade; ao contrário, é mando, autoridade que determina o que dever ser. A compreensão de sujeitos como sede do poder e do projeto pedagógico como instrumento do poder são percursos a serem construídos.

Há distanciamentos entre o que se concebe, objetiva nos projetos, planos

da escola e na constituição do trabalho escolar, na cultura construída com seus problemas e virtudes. As comunidades possuem sujeitos que esperam dos demais membros adequação e obediência a seus princípios, a disciplinarização, o ordenamento. Ao mesmo tempo, há membros da comunidade escolar, que também esperam dos profissionais da escola que o melhor aconteça, ausentes das atividades e responsabilidades que envolvem a defesa da construção coletiva; alguns membros, por sua expressões, caracterizaram a escola como um organismo com vida própria, que independe das ações e de atuações da comunidade.

A escola é boa, ou muito boa, o projeto é construção coletiva, independente dos sujeitos, do trabalho que realizam e do nível de envolvimento que estabelecem. Se recuperarmos o sentido da escola como promotora de humanização e estabelecermos relações com alguns fragmentos extraídos das afirmações que defenderam os processos coletivos de construção do projeto e do currículo, confirmam-se as dissonâncias entre o defendido e o vivenciado.

eu vejo hoje, a escola é muito fechada, os alunos não têm mais conhecimento, assim, de como é uma escola, como é um ensino, antigamente nós não precisávamos de guarda, hoje precisa ter alguém para poder ficar aqui, para poder ficar organizando, se deixar uma escola aberta, o aluno vem aqui e rouba uma carteira, um equipamento, danifica um bem público, então vejo assim, uma escola que tá muito... o professor tem que ficar mais direto com o aluno e o aluno com o professor, tá tipo uma cadeia, o ensino tá cadeia. O aluno tá vindo na escola porque não quer ficar em casa, o professor não consegue dar aula porque o aluno não quer aprender. Eu sou formado, não quero dar aula, e não tenho coragem de enfrentar uma sala de aula, para enfrentar os alunos de hoje! Tenho filhos que estudam também, tenho um casal. Dou aula para eles em casa. Diferente da que o professor dá em sala de aula, porque lá ele dá um tipo de matéria para todo mundo e a minha filha chega em casa e me diz que o professor explicou uma matéria que ela não entendeu. Disse que ficou com medo de perguntar para o professor, e ele dar um bronca, porque ele estava confuso com outros alunos. Então, fica assim o aluno tem medo de perguntar para o professor, e o professor fica preso não consegue explicar para o aluno. Não dá represália porque tem medo que o aluno processe ele, é nesse sentido que é cadeia. Acho que teria que ser mais aberto entre aluno e professor. (Funcionário).

O depoimento denuncia distanciamentos entre aluno, professor e pais e revela a escola como uma prisão dos sujeitos. Foucault (2004) afirma que a sociedade cria prisões para viver; ao denunciá-las, analisa a existência e resistências de sujeitos que procuram outras lógicas para viver. Nesse sentido, indica a possibilidade do rompimento que se inicia pelo reconhecimento das prisões das relações entre os sujeitos e as normas de disciplinamento.

As análises do autor podem sugerir às comunidades escolares a atenção aos distanciamentos existentes entre os sujeitos da comunidade escolar, que alimentam normatizações e procedimentos não favorecedores da vida. Conforme dados da pesquisa, todos intencionam uma boa escola e defendem a construção coletiva, contudo sem aproximações. Há a ausência de autorreconhecimento da comunidade: de quem são? O que objetivam? O projeto pedagógico como construção coletiva é realidade em uma comunidade em que os sujeitos se conheçam e aproximam-se, é instrumento de rompimento do estabelecido.

As afirmações dos profissionais da educação revelaram que existem lutas pela efetivação do projeto pedagógico. Há idealização de ações e procedimentos pedagógicos, julgados por eles, como os melhores; entretanto, não contam com os distanciamentos presentes na comunidade. Desta forma, o que idealizam não atende as características e dificuldades da escola ou de sua comunidade.

Eu vejo a comunidade distante da escola, é muito difícil chegar até eles, eles são simples demais e temos que ser simples para que eles se aproximem da escola. São trabalhadores rurais, moram das formas mais precárias que podemos imaginar, muitas vezes estão envolvidos com drogas, mas são bons, simples, não há problemas de disciplina aqui, mas perdemos alunos e muitos alunos, para a pobreza, para droga, para os presídios, é muito difícil. Procuramos fazer um trabalho de recuperação, atendemos até alunos que ficam presos durante o dia e à noite, garantimos a escola, portanto isso aqui para muitos é um castelo. (equipe pedagógica).

Baixa participação dos pais em tudo que a gente faz, a gente convoca, eles não levam tão a sério a escola, eu gostaria que eles tivessem mais contato. (Diretor).

Das experiências que eu possuo, eu acho que a escola não é ruim por causa da comunidade, o problema é mais sério, é interno, não há credibilidade, já venho pensando... Ah! A gente trabalha naquele lugar, lá não precisa se esforçar muito, a comunidade dela... eu dou uma aula meia boca, faço o meu horário e sabe... é isso que eu encontrei aqui. (Diretor).

A educação de qualidade tão desejada e valorizada inclusive pelas atuais políticas públicas é o meio para alcançar o fim, o sentido da educação é a promoção da vida. No ambiente escolar, este sentido é a condição primeira para que planos e projetos, inclusive o Projeto Pedagógico, revelem as dificuldades, as estratégias e ações, que articuladas considerem as dificuldades e potencialidades que caracterizam a escola e a comunidade escolar. As contradições e dissonâncias reveladas pelas comunidades participantes não servem como critérios para estabelecer julgamentos; ao contrário, o desvelamento pode ser o início do amadurecimento do processo que conduza a

comunidade à construção coletiva do projeto pedagógico almejado.

O ponto inicial pode ser o diálogo que desnude as contradições e torne-se revelador de possibilidades de superação diante dos distanciamentos ainda presentes.

a escola deveria ser dos alunos e para os mesmos, mas infelizmente não é bem assim, não temos direito algum aqui, mesmo sabendo que sem nós não haveria porra nenhuma. (aluno).

Eu acho que é o aluno, os pais, a família. Eu sempre falo para os alunos que a escola é deles, e eles devem cuidar da escola, é deles e das gerações que vem por ai. Esta escola é de todos nós, eu, professora, diretora, os professores, os pais, os alunos, é da comunidade [...] (diretor).

os alunos devem ser ouvidos, também a opinião da gente conta. (aluno).

Eu acho que é do aluno, tudo é feito para ele e por causa dele, não existe um dono físico, mas são dos alunos, o coletivo dos alunos. (professor).

os alunos deveriam ser mais respeitados e bem tratados. (aluno).

O dono da escola é o aluno, nós estamos aqui para servir. O objetivo da escola é o aluno. (equipe pedagógica).

Dar voz ao aluno, fazer com que a escola seja verdadeiramente nossa, fazer um projeto com atividades recreativas, para que estudar não se torne um tédio para os alunos. (alunos).

Haveria de ser o aluno, deveria ser. (professor).

Eu acho que muitos projetos não são mostrados para os alunos, que deveriam ser mostrados, pois a escola existe para os alunos. Outra coisa os professores ou grande parte deles rebaixam demais os alunos, assim fica aquela inimizade e grande parte dos alunos deixam de estudar. (aluno).

O dono, acho que seria a nossa clientela, os nossos alunos! Porque é eles que fazem a escola! (professor).

dar voz aos alunos, fazer com que a escola seja verdadeiramente nossa, fazer um projeto com atividades recreativas, para que estudar não se torne um tédio para os alunos. (alunos).

O discurso promovido, inclusive como reflexo de políticas governamentais, está presente; as afirmações dos educadores demonstram, no entanto, que não está presente com a mesma ênfase entre os próprios alunos, o que pode ajudar a compreender a ausência de envolvimento. As relações, as tensões estabelecidas na comunidade ainda são alienadas, os sujeitos apropriaram-se dos discursos, mas não do sentido. O que alimenta a manutenção de uma relação de poder desigual, em que as verdades não são verdades da comunidade, e sim dos poderes econômicos favorecedores das desigualdades.

A escola é nossa, direção, professores e principalmente da comunidade. (diretor).

Com certeza a escola é da comunidade que a abriga. (diretor).

Comunidade, povo, todos que precisam da escola. (diretor).

Da nossa comunidade, dos nossos alunos. (diretor).

As afirmações dos diretores são verdades que podem ser da comunidade, desde que concretizem-se como consenso construído pela comunidade (DUSSEL, 2007), o consenso revelador da vontade da vida, das tensões, do poder que envolve a construção coletiva e o exercício democrático.

Em todas as informações colhidas durante a pesquisa, inclusive no campo de observações, não há nenhuma afirmação composta pelas palavras *decisão* ou *poder de decisão*, ligadas a pais, alunos e funcionários; não há relação com o poder de decisão. Não há indícios nas afirmações de diretores, professores ou equipe pedagógica que indique a pais, alunos e funcionários a participação em processos decisórios.

Mas, tem a questão do aluno se envolver neste processo, então a maioria dos nossos alunos vem porque o pai manda, por isso que eu falo, eles não se sentem donos da escola, quando eles vão bem, quando eles fazem as atividades, ou quando eles fazem um trabalho, ou quando eles falam para o professor alguma coisa assim, sabe você não vê opiniões construtivas em prol da matéria: “ah, professor poderia ter sido feito isso”, é muito raro o aluno falar isso, então você não vê esta mentalidade voltada para este tipo de coisa. Por isso que agente fala que nosso trabalho aqui, na questão do conteúdo *versus* metodologia, é que o nosso aluno, é que a gente tem que trabalhar ainda a questão da cultura do estudo, o nosso aluno não valoriza o estudo, não valoriza a disciplina, não valoriza o discernimento, não valoriza a avaliação. Então sabe, ele acha que está aqui para passar o tempo, para passar de ano, mas ele não acha que está aqui para aprender alguma coisa para a vida deles. (Equipe pedagógica).

a gente sente que ainda falta muita responsabilidade dos alunos, acho que é o tipo de aluno daqui, aqui a cultura deles é só receber, eles não querem dar nada de si, e não é por ai, falta esta mudança de comportamento deles, falta a parte deles. Aqui têm ótimos alunos, e muitos são penalizados em decorrência dos maus alunos, os alunos que não produzem, e eu acho que tem que ser valorizado o bom aluno, a escola tem que ser meritória. (Professor).

Há a noção de que para participar é necessário cumprir exigências que são entendidas como pré-requisitos para conquistar direito à participação. Através de comentários e afirmações de alguns participantes do grupo de professores, diretores e equipe pedagógica, a escola ser da “comunidade”, de “todos”, dos “alunos” traz ocultos indícios de que as relações estabelecidas no cotidiano escolar estão permeadas por

desigualdades, pelo não reconhecimento de que alunos, funcionários e membros do Conselho Escolar são capazes de participar.

O rompimento dessas relações pode ser desfeito com a compreensão de que a construção coletiva do projeto pedagógico implica o reconhecimento da existência de processos de tensão entre os sujeitos da comunidade, de processos de disciplinamento entre os sujeitos, escola e sociedade, além de acreditar na possibilidade indicada por Apple e Beane (2001, p. 20):

As escolas democráticas, como a própria democracia, não surge do acaso. Resultam de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática acordos e oportunidades. [...] Esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens.

A essencialidade de um Projeto Pedagógico democrático são as ações humanas de ensino e de aprendizagem produtos/e produtores de cultura escolar que, determinada por modos (as ações, atitudes, saberes, poderes e intencionalidades), localizada em um espaço e concretizada no tempo, compõe o trabalho pedagógico escolar, que, em sua centralidade, objetiva humanizar a todos os que educam e são educados através do consenso. “O consenso, que une as vontades e ata o poder como força conjunta, [...] mas nunca de maneira perfeita”. (DUSSEL, 2007, p. 54).

O rompimento pode ser concretizado no exercício de participação, em que a subjetividade permite a diversidade, por isso fecundo para criação de estratégias complexas e a promoção de novos acordos. O heterogêneo, o diverso é provocador do novo, do imprevisto. Considerar o Projeto Pedagógico como construção coletiva significa reconhecê-lo como consenso e como parte de “minha” estratégia humana de sobrevivência, inacabada e incompleta.

4.3.2 As Tensões

Eles [alunos] pelo menos tentam ser donos do colégio. São ouvidos, mas no noturno a noção de que a escola é deles, está mais presente. (Professor).

As crenças, contribuições, conquistas, necessidades e relações de poder reveladas por estas comunidades escolares indicam que o posicionamento em defesa do

processo de construção coletiva do projeto pedagógico está fundamentado na compreensão de que a fecundidade dos processos escolares tem dependência direta como a contribuição de todos. Contribuição justificada pelo reconhecimento da *escola como bem de todos, da comunidade*.

Estes posicionamentos das comunidades escolares indicam avanços no sentido de reconhecer o projeto pedagógico como processo de construção coletiva, no entanto ainda limitados a um envolvimento *informal* de pais e alunos e *organizacional* dos profissionais da educação, tendo a tarefa de decidir sobre os processos e o currículo escolar nos limites do poder imposto pelo contexto social, político e econômico vigente.

No que concerne às relações de poder que estas comunidades estabelecem entre seus membros e o projeto pedagógico escolar, foi possível constatar que não há compreensão do poder presente nos sujeitos, na comunidade, bem como no projeto pedagógico escolar.

Há uma posição ainda ingênua das comunidades sobre o enraizamento das relações de poder no contexto social e na escola. (Foucault, 2007). A quem servem os processos de escolarização? Ainda não é pergunta nestas comunidades. Esta constatação pode ser compreendida por duas ausências: o não reconhecimento das relações que constituem a comunidade como um campo de tensões entre sujeitos que possuem poder; e do projeto pedagógico como instrumento e poder da comunidade.

As práticas de participação reveladas pela maioria dos pesquisados são caracterizadas como ajuda, apoio, favorecimento ou recebimento de informações, desprovidas da compreensão e do reconhecimento do poder. Algumas afirmações exemplificam.

recebendo informações sobre as normas da escola.

Eu iria ser voluntário ficando quieto.

Eu daria somente minhas ideias e o resto eles os mais competentes sabem o que fazer com elas se caso for uma boa ideia. (Aluno).

um deles é envolver mais a comunidade aqui dentro da escola, se sentir mais parte. (Diretor)

Faria diferente, sim. Eu envolveria mais pessoas, faria mais devolutivas. O projeto envolve discussões, sistematizações, devoluções, ele tem que ir e voltar, e isso eu cuidaria mais. Chamaria os alunos a mostrarem o que querem e o que desejam, por exemplo: como querem ser avaliados? (Diretor).

Mesmo defensoras da construção coletiva, *deliberar* ainda não é verbo nestas comunidades escolares. O avanço é que os processos que envolvem a

construção coletiva do projeto pedagógico podem ser oportunidades favoráveis para os sujeitos se autorreconhecerem como sujeitos de poder. A tensão, o *poder* como verbo concretiza-se, quando as comunidades se autorreconhecem como *instituidoras do poder* e, ao mesmo tempo, obedientes aos acordos coletivos – *consenso, instituintes do poder*, ou seja, ao decidir, ao conjugar o poder, também conjugam o obedecer. (DUSSEL, 2006, 2007), porque favorecedoras da vida humana.

O poder da comunidade enquanto representação da sociedade, que toma a escola como instituição humanizadora, não é mando, é atendimento e obediência a favor da vida do sujeito e da comunidade, é compromisso moral que a comunidade autoestabelece para si. Assim, projeto pedagógico escolar é *consenso*.

Devemos operar politicamente sempre de tal maneira que toda a decisão de toda ação, de toda organização ou das estruturas de uma instituição (micro ou macro), no nível material ou no sistema forma do direito (como o ditado de uma lei) ou em sua aplicação judicial, ou seja, no exercício delegado do poder obediencial, seja fruto de um processo de acordo por consenso no qual possam de maneira mais plena *participar os afetados* (dos que tenha consciência); tal acordo deve decidir-se *a partir de razões* (sem violência) *com o maior grau de simetria* possível dos participantes, de maneira pública e segundo a institucionalidade (democrática) acordada de antemão. A decisão assim tomada impõe à comunidade e a cada membro com um *dever político*, que normativamente ou como exigência prática (que subsume como político o princípio moral formal) *obriga legitimamente* o cidadão. (DUSSEL, 2007, p. 82).

O dever político, a obrigação do cidadão, a que se refere Dussel, impõem às comunidades escolares o exercício de participar e contribuir, que ultrapassa o pretendido pelas comunidades escolares entrevistadas; como já afirmado, o reconhecimento do sujeito como fonte do poder (potência) e da escola como instituidora do poder (*potestas*) compreende o projeto pedagógico como exercício constante de tensões (poder) favorecedoras da vida da comunidade e do indivíduo como sujeito comunitário.

Estas ausências, nas comunidades pesquisadas, são justificadas porque inseridas em um contexto social, econômico e político, em que o favorecimento, a valorização dos sujeitos comunitários significa confronto com as individualidades e particularidades necessárias à manutenção das ideologias vigentes, bem como dos regimes políticos e econômicos que beneficiam poucos.

A estratégia às comunidades pode ser as considerações de Dussel (2007, p. 25):

O ser humano é um ser vivente. Todos os seres viventes são gregários; o ser humano é originalmente comunitário. É assim que comunidades sempre acoissadas em sua vulnerabilidade pela morte; pela extinção, devem continuamente ter com uma tendência o instinto ancestral de querer permanecer na vida. Este querer-viver dos seres humanos em comunidade denomina-se vontade. A vontade-de-vida é a tendência originária de todos os seres humanos [...]

O que Dussel menciona não envolve construção, mas sim retomada no processo coletivo, do que é originalmente o homem. A vontade-de-vida, o poder, manifesta-se na e pela comunidade. A defesa da construção coletiva dos processos escolares implica, portanto, significar o homem como sujeito comunitário; estes processos nas comunidades pesquisadas não estão revelados. O discurso da construção coletiva é justificado pelas comunidades como oportunidade de manifestação ou de permissão de manifestação.

Há também fragilidades no entendimento de que os sujeitos são constituídos através das instituições. Para DUSSEL (2006, 2007) e FOUCAULT (2004, 2007), o poder fabrica as individualidades e, ao mesmo tempo, molda a comunidade. Esta ausência revela também a incompreensão da escola como instituição de poder que concretiza seus processos educativos através do estabelecimento de normatizações, disciplinarização e controle. Ainda mais distante fica o projeto pedagógico significado como instrumento de controle, que constitui verdades que colaboram para a adequação dos corpos às normas e disciplinas.

Outra ausência é o entendimento do projeto como instrumento contraideológico, que através do poder da comunidade possibilita aos sujeitos a consciência das ideologias presentes no contexto social, das desigualdades sociais e econômicas que delimitam as fragilidades da vida. As comunidades restringiram o projeto como estratégia favorecedora da aprendizagem dos educandos. Além das afirmações dos pesquisados, já citadas, é possível ainda apresentar:

Os alunos precisam de mais incentivos.

Porque os alunos se interessariam mais pela escola e pelas aulas. (Alunos).

Como vai ser o trabalho da equipe pedagógica para acompanhar os professores? (Conselho Escolar).

Com certeza, acho que temos que trabalhar juntos.

Se tem uma coisa que eu sempre faço é consultas, eu não tomo nenhuma decisão sozinha, chamo o meu conselho, minha APMF, meus professores, e estou sempre perguntando e buscando, até mesmo com a comunidade eu vivo marcando reuniões, pedindo até ajuda deles. Eu procuro fazer desta forma, não sei se estou certa. (Diretor).

Eu acho assim se não a gente não consegue concluir. (Funcionário).

Acho que sim. Os parâmetros e tudo que você define para um bom trabalho é encima de um projeto.

Haveria um conhecimento geral. (Professor).

Tem que planejar. (Equipe Pedagógica).

Os posicionamentos adotados pelos participantes carecem de um entendimento do projeto como instrumento de poder da comunidade, que favorece o questionamento dos sentidos das verdades estabelecidas. Apple (2006, p. 210), neste sentido, aponta:

O enfoque tem que ser voltado às questões necessárias anteriores que devem ser feitas [...] Assim outra série de perguntas – De quem é esse conhecimento? Por que está sendo ensinado a esse grupo em particular e dessa maneira particular?

Uma possível continuidade para os processos coletivos iniciados pelas comunidades pesquisadas, em concordância com Apple, é a tarefa de envolverem-se em questionamentos e reflexões sobre o quê, como e por quê se ensina. Quais são as verdades instituídas que justificam estes porquês e estas formas? Elas estão próximas e atendem a quais necessidades? Quem são os favorecidos?

As comunidades escolares parecem reconhecer que as práticas e objetivos que envolvem a cultura escolar e compõem o currículo já estão estabelecidas e são verdades ideias ou inquestionáveis. Parece haver passividade das comunidades neste sentido: mesmo entre os profissionais da educação, este posicionamento se confirma. O projeto pedagógico ainda não é compreendido como um campo de tensões entre os interesses da comunidade, das individualidades e os interesses macroeconômicos. Não há afirmações que demonstrem que os profissionais da educação estão conscientes da globalidade de tensão (exercício de poder) que envolvem suas atividades curriculares inseridas em uma opção de construção coletiva.

Esta constatação também aponta que a democracia está em processo de instituição nestas comunidades escolares, o que não é uma especificidade destas comunidades. Apple e Beane, na análise que realizam sobre a escola, a este respeito, afirmam:

Em síntese, os educadores democráticos vivem com a tensão constante de proporcionar um ensino significativo para os jovens, ao mesmo tempo em que transmitem os conhecimentos e habilidades esperados pelas poderosas forças educacionais cujo interesse são tudo, menos democráticos. Assim, não podemos ignorar o conhecimento dominante. (APPLE, 2001, p. 31).

Ou seja, a tensão que indica Apple é preocupação em dar significado ao ensino. A pesquisa também apontou dificuldades na criação de estratégias que favoreçam o envolvimento, compromisso que os processos escolares democráticos exigem a pais e educandos; o que está revelada é a vontade em ouvir e/ou manifestar-se. O questionamento sobre as normas, a disciplina, as verdades estabelecidas estão ausente nas expectativas e contribuições sugeridas por estas comunidades no processo de construção coletiva do projeto pedagógico.

O que prevalece, e deve ser destacado como crescimento, é a disposição para o envolvimento, mas ainda estéril da plenitude do que simboliza este envolvimento. O entendimento do currículo escolar como campo de tensões entre os interesses da comunidade e as exigências macroeconômicas que envolvem a vida na escola e na sociedade não estão presentes nas afirmações dos entrevistados, quando questionados sobre por que um bom projeto pode trazer benefícios à comunidade.

Minha escola precisa do projeto que envolva os alunos pois os diretores e professores não tem dado chance ao aluno. (aluno).

Temos que incentivar os alunos a cuidar da escola, pois feito isso com carinho e é nossa, ninguém pode nos tirar. (aluno).

Dar voz aos alunos, fazer com que a escola seja verdadeiramente nossa. (aluno).

os pais dos alunos, uma comissão de pais, que tivessem objetivos claros e estivessem totalmente voltados para a formação do cidadão do que aqui estudam. (Diretor).

E acho que um ponto-chave nosso aqui é: a comunidade tem que participar mais, descobrir outros meios de participar. (Professor).

As afirmações denunciam, portanto, uma cultura escolar carente de práticas curriculares favoráveis à democracia e podem estar permeadas de ideologias e interesses que sujeitam a comunidade a processos de normatização e disciplinamento distantes de ações favoráveis à superação de suas necessidades. As afirmações sobre as formas de contribuição, bem como de participação no projeto pedagógico demonstram o entendimento de participação ou contribuição como adequação ao estabelecido, principalmente de pais e alunos, ou de desejo de adequação de toda a comunidade, revelado por Diretores, professores e pedagogos, ou ainda carecem totalmente da compreensão, porque entendem participação como oferta ou recebimento de serviço, ou, ainda, como julgamento e cobrança. As comunidades estão em processo inicial da vivência de práticas democráticas.

prestando atenção.

Participando das atividades necessárias.

respeitando a educação. (alunos)

olha, eu vejo assim, o colégio não é muito ruim, eu vejo com muitos problemas, e a falta de um bom trabalho com eficácia presença do gestor, e acompanhamento de modo geral de todos os seguimentos.

Os alunos gostam da escola, a escola é cuidada por eles, não há sinais de depredação da escola, o ponto frágil é que os pais não participam muito, são pais que possuem uma situação socioeconômica muito difícil e que acredito ser a grande dificuldade enfrentada, promovemos palestras sobre drogas, e outras informações que julgamos ser úteis, mas há baixa participação. (Diretor).

eu acho, a gente tem muito pai de aluno que não tem nenhum interesse na vida escolar do filho, mas têm pais que têm, então, assim, eu acho que um meio termo, estes pais que vêm saber da vida escolar do aluno, que reclama nas reuniões da APMF, estes pais se sentem donos, mas têm outros que a gente até tenta, liga, eles não vêm, para estes tanto faz como tanto fez, então, para estes a escola não é deles. (Equipe Pedagógica).

Quanto a estas ausências nos processos escolares, Apple e Beane (2001, p. 14) afirmam:

Não podemos deixar de acordar de um salto quando as discussões o que nelas funcionam, sobre o que nelas deve ser feito, não fazem nenhuma menção ao papel das escolas públicas na disseminação do modo de vida democrático. Assim temos que novamente fazer sua defesa.

A participação, bem como as formas de contribuição e os comentários (campo de observações) expressos pelas comunidades pesquisadas denunciam a carência de conhecimento que os posicionem como questionadores das verdades instituídas. O pleno envolvimento da comunidade não consiste apenas em controlar ou fiscalizar, reduzindo o envolvimento da execução de tarefas, o estabelecimento de processos educativos favoráveis à vida, implica interesses comuns e principalmente questionamento das verdades instituídas (conhecimentos, normas, disciplinarização). Este envolvimento provoca ações de autoformação da comunidade, no sentido de superação do senso comum.

As crenças, contribuições e conquistas das comunidades são ausentes da noção da heterogeneidade; as diversas citações apresentadas nesta análise demonstram a saudade de muitos membros das comunidades participantes em esperar um certo enquadramento, principalmente de alunos e pais, às necessidades e demandas dos

processos pedagógicos adotados pelos profissionais da educação.

O desejo de construção coletiva de um projeto pedagógico escolar envolve o que Foucault (1999, 2007) em seus estudos aponta como *tensão permanente*; já que o poder está nos sujeitos, este permite a emergência de *comportamento indesejáveis*. A insubmissão para o autor é estratégia de superação das verdades e de possibilidades criativas a favor de novos acordos, mais próximos aos sujeitos e suas realidades.

Para Foucault, um conjunto de estratégias colocadas em prática para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder já implica a produção de um conjunto de estratégias de afrontamento e resistências. No coração do poder, como condição permanente de sua existência, há uma insubmissão. Ou seja, não há relação de poder sem resistência. (PASSOS, 2008, p. 132).

Ao contrário, os processos de construção coletiva desejados pela comunidade, bem como suas contribuições, necessidades e conquistas, podem contribuir como disfarce para a prática de ações antidemocráticas, distantes da promoção da vida dos sujeitos, distante do que envolve a valorização do sujeito comunitário, alimentados pelo discurso da escola de todos, da comunidade nossa, em que o compromisso com a vida envolve o favorecimento apenas de alguns. O contexto social, político e econômico é favorecedor deste discurso, inclusive pratica tais procedimentos, provocando um esvaziamento do sentido que envolve a defesa de democracia. Essa defesa envolve, para Apple e Beane (2001, p. 16), a crença de que a democracia tem um significado grandioso na vida da comunidade e dos sujeitos.

Admitimos ter o que Dewey e outros chamaram de “fé democrática”, a crença fundamental de que a democracia tem um significado poderoso, que pode dar certo e que é necessário se quisermos manter a liberdade e dignidade humana em nossa vida social.

Neste sentido, o empoderamento da comunidade é a tarefa que ultrapassa o reconhecimento da escola de todos, da comunidade, da vontade de contribuir através de críticas e sugestões e atenta-se para o compromisso com a democracia, que é a vida de todos os sujeitos e da comunidade. A construção coletiva pode ter continuidade nas comunidades com atenção e questionamento às relações de poder estabelecidas no currículo em âmbito global e pessoal. A vida dos sujeitos e da comunidade é a referência e o ponto de resistência destas tensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola, como um organismo vivo, é um projeto. Ela não apenas não pode ignorar essa realidade, como principalmente deve assumi-la inteiramente. Com mais razão ainda porque seu projeto educativo é o de fazer da vida dos educandos um projetar-se para frente. Para isso, nada pode expressar melhor a realidade pensada de uma Escola do que *um Projeto que ela própria elabore, formule e realize par si mesma*. Toda Escola tem o dever pedagógico de pensar-se perenemente, pensar seu futuro, programar-se, organizar suas ações, numa palavra, *projetar-se*, garantindo que todos os que nela estão tomem consciência máxima desse seu movimento: para onde vão, como vão, porque vão assim. Chamamos isso de *Projeto Pedagógico Escolar*. (CASALI, 2004, p. 4-5).

O que significa decidir sobre o projeto da escola? Significa compreender que a vida só é possível, por meio do acordo, do pacto, do consenso a favor da promoção da vida, é ato político. “A política é acima de tudo uma ação em vista do crescimento da vida humana da comunidade, do povo, da humanidade” (DUSSEL, 2007, p. 78); se ainda tomarmos do autor a definição de política como ação para o bem comum, a educação como ato político pode receber também estes mesmo significados.

O caráter político do projeto pedagógico é o que justifica seus mecanismos de ordenação e normatização, visto que a comunidade, ao estabelecer o consenso, cria as suas verdades. De acordo com Foucault (2007), as verdades são criadas no exercício do poder (campo de tensões) e estabelecidas através de normas e disciplinamentos. Neste sentido, o projeto é instrumento também de controle, no entanto um controle sempre instável e passível de questionamento, já que as verdades, quando estabelecidas na vida dos sujeitos, possibilitam superação; daí a importância da prática da liberdade na construção coletiva, pois é através dela que os questionamentos são possíveis, o que leva a alteração do processo, o que gera instabilidade, o que provoca a necessidade de contínua construção.

A instabilidade e temporalidade na construção coletiva é o que faz do projeto pedagógico instrumento e poder da comunidade, visto que estabelecer e superar são processos que requerem sujeitos participantes, ativos, que se reconhecem mutuamente na composição do poder e desejam coordenar os caminhos para

humanização dos filhos de suas comunidades ou, como afirma Casali (2004, p. 4), “tomá-los nas mãos”. Neste sentido, ser instrumento e poder da comunidade é também o que permite conceituá-lo como instrumento de liberdade, porque exercício do poder.

Estabelecido o conceito, a pesquisa apontou que as comunidades escolares reconhecem o projeto como construção coletiva, acreditam que a participação de todos os membros da comunidade em sua construção é processo necessário. Justificam este posicionamento porque consideram que o conhecimento de suas realidades e a possibilidade de expressarem suas ideias e sugestões favorece a constituição de um projeto pedagógico promotor de ações de ensino e aprendizagem mais significativos aos seus educandos. Estas crenças compõem também o significado do projeto pedagógico.

As sugestões da comunidade, bem como o desejo e o conhecimento de suas realidades, possibilitam a constituição de verdades e um conjunto de estratégias mais próximas às suas vidas; no entanto, essa mesma compreensão também denuncia o entendimento da participação da comunidade restrita a sugestões. Não há iniciativa de participação nos processos decisórios, o que sugere uma defesa pela construção coletiva ainda em processo de constituição de significados.

Através das afirmações principalmente registradas no campo de observações no caso dos alunos e nos comentários durante o processo de entrevista com os demais participantes, é possível constatar que o envolvimento maior nos processos decisórios está concentrado entre diretores e pedagogos; em um segundo plano, os professores, principalmente no que diz respeito à definição das formas e conteúdos do ensino, ainda que menos expressiva e inicial; entre os funcionários também há indícios no que se refere à preservação do espaço escolar. Os alunos e pais não indicaram participação nas decisões. Essa heterogeneidade e dificuldade de participação dos segmentos da comunidade nos processos de construção coletiva, bem como de acompanhamento e participação nas ações que envolvem o projeto pedagógico de suas escolas, também revelam a ausência do conceito de instrumento de poder. A comunidade não demonstra entendimento do projeto como processo de instituição de verdades e mecanismo de poder.

Essa heterogeneidade é característica de comunidades que, carentes da compreensão de vivências democráticas, delegam o poder decisório, muitas vezes alienadas a sujeitos da comunidade que supostamente possuem melhores condições para decidir e/ou estão aptos a comandar as ações e envolver-se inteiramente no processo.

Retomando o contexto das escolas participantes desta pesquisa, a heterogeneidade também pode ser compreendida, já que a maioria dos docentes exerce suas atividades por meio de vínculo temporário. No que se refere aos pais e alunos, as questões econômicas e sociais, assim como o baixo índice de escolarização, podem justificar este comportamento.

Coerente com a defesa da construção coletiva, as comunidades consideram a escola um bem coletivo. No entanto, parte da comunidade, pais, alunos e funcionários apresentam contradições quando avaliam suas unidades escolares, pois não se servem do projeto pedagógico em suas avaliações, já que declaram não o conhecer.

Sobre as relações estabelecidas entre os membros das comunidades escolares e os projetos pedagógicos, as afirmações demonstram que os profissionais da educação, bem como pais e alunos, principalmente, estão distante da compreensão de si como *sujeito de poder, da comunidade como espaço favorecedor do exercício deste poder, da escola como exercício do poder delegado*.

Assim, a pesquisa indica que os sujeitos ainda não identificam o *projeto como estratégia de deslocamento do poder, de conduzir pedagogicamente os processos escolares, para a comunidade*. Esta constatação não é especificidade das comunidades analisadas; a revisão teórica sobre o tema projeto pedagógico também revelou a ausência de produções que apresentem este conceito. É necessário evidenciar que, apesar de as comunidades não reconhecerem as tensões de poder presentes no projeto pedagógico, o percurso de compreensão está traçado, visto que as comunidades entendem a escola como um *bem coletivo, nosso, da comunidade, de todos*. É fato, com indícios que revelam a incompreensão do que envolve esta defesa.

Considerar o projeto pedagógico como poder da comunidade significa entender a escola como instituição social que se atenta às especificidades que envolvem a cultura local. O conceito de escola indicado por Casali (2004, p.3) apresenta esta compreensão:

Uma Escola é uma instituição social, cujo formato organizacional atual é herdeiro do Iluminismo e Racionalismo do século XVIII europeu. Sua finalidade declarada sempre foi a de realizar a educação como direito fundamental e universal de todas as pessoas. Sua ação consiste em formar cidadãos e profissionais. A escola sempre declarou esse seu compromisso para com a Comunidade e a Sociedade. Sempre firmou-se também comprometida com a universalidade dos saberes. Poucas vezes, declarou algum compromisso com a(s) Cultura(s) local(is). Entretanto, toda Escola existe enraizada concretamente numa Comunidade e numa Cultura. Ela é parte viva da Comunidade e da Cultura e deve cultivar e intensificar essa participação. (CASALI, 2004, p. 3).

A reestruturação do estado iniciada na Constituição Federal de 1988 e confirmada pela LDB 9394/96 propõe a proximidade da escola à diversidade e à valorização da cultura local indicada por Casali; há o estabelecimento de novos percursos de gestão da educação, firmados na descentralização e democratização do sistema educacional e, por conseguinte, da escola. De acordo com Gimeno Sacristán (1999), a reestruturação é um processo de deslocamento do poder decisório, uma nova forma de distribuição da tomada de decisão, bem como de condução do sistema escolar, mais próximos das instâncias de poder locais.

Esta redistribuição do exercício do poder decisório, quando apresentada pelas políticas nacionais, também se posiciona a favor da defesa e valorização das especificidades locais e culturais. Os discursos voltam-se às necessidades sociais. O conhecimento do contexto social como pressuposto para a organização e oferta de um serviço educacional que respeite a comunidade local e a diversidade é a principal defesa das políticas públicas atuais. No entanto, essa defesa não significa necessariamente valorizar e respeitar.

Além disso, a descentralização constitui-se como estratégia de aproximação do estado em relação ao povo e possibilidade de acesso ao exercício do poder nas instâncias decisórias. A LDB 9394/96 reserva à comunidade escolar o direito de decidir sobre os rumos pedagógicos da unidade escolar e posiciona o projeto pedagógico como instrumento de exercício deste poder, quando indica a descentralização através do regime de colaboração entre as instâncias governamentais; união, estados, municípios e distrito federal, no que diz respeito à manutenção financeira e legal da educação; no âmbito local, a comunidade escolar, quando estabelece a relação de colaboração com a escola, no que trata sobre a elaboração e efetivação do projeto pedagógico das unidades escolares.

Retomando a definição de Casali (2004, p. 4-5) sobre a escola como “parte viva da comunidade [...] enraizada numa comunidade e numa cultura”, a democratização do Estado, bem como da educação, é para as comunidades garantia de presença e participação nos processos decisórios, bem como na fiscalização do exercício do poder delegado do Estado e não recusa silenciada pela servidão a interesses desconhecidos, em que o direito é transformado em disciplinamento, camuflado pelo discurso democrático, nem tampouco passividade, posicionando-se como recebedores de donativos, a valorização e respeito à cultura e às especificidades de uma comunidade são verdadeiras, quando iniciativas conscientes dos próprios sujeitos da comunidade.

A não política muitas vezes se mantém através de verdades, que são

doutrinas instituidoras de silêncio, servidão e passividade. Ao contrário, a política inicia-se com a recusa destes posicionamentos por intermédio do questionamento que os indivíduos executam sobre si mesmos, nos esforços de autotransformação, dirigindo os seus problemas e suas potencialidades à vida comunitária, portanto à própria política.

Os processos de democratização na educação brasileira, via descentralização, devem afirmar o deslocamento do poder centralizado no estado nação para as demais instâncias do poder estatal; além disso, através do projeto pedagógico escolar, no caso da escola, o eixo do poder, antes centrado no estado, desloca-se para a comunidade; o poder do povo (potência) retoma para si o poder da escola (*potestas*) ou, em outro caminho, o estado devolve ao povo a possibilidade de colaborar na construção do direito-Educação, no que diz respeito à instância pedagógica, por exigência do próprio povo.

Este deslocamento do poder pode transferir a obrigação de prover a educação ao povo, ou seja, a política transforma o direito em obrigação em nome da democratização, incentivam-se as comunidades a prover recursos materiais e, inclusive, prestar serviços voluntários, descaracterizando a obrigação do Estado e desvalorizando os profissionais da educação, bem como a seriedade e as especificidades que envolvem a educação escolar.

A mídia brasileira denuncia muito bem este fenômeno, quando promove e, inclusive, incentiva a ajuda particular dos cidadãos brasileiros ou de grandes poderios privados no serviço educacional sob a bandeira da participação e do voluntariado. Ou seja, a descentralização e a democratização presentes nas legislações podem servir a uma falsa valorização da escola pública e da comunidade, visto que a finalidade última pode ser a privatização do serviço em nome da participação.

Gimeno Sacristán (1999) aponta que o apelo à participação dos pais da comunidade denuncia a incapacidade do sistema escolar em alcançar seus objetivos ou pode revelar uma excessiva burocratização do serviço escolar, o que acarreta o distanciamento entre escola, comunidade e serviço, impossibilitando a legitimidade do poder. Dussel (2006 e 2007), por sua vez, define estes distanciamentos como corrupção do poder e alienação, já que a educação passa a atender objetivos e necessidades que não são da comunidade.

Quando nos referimos à *construção coletiva do projeto pedagógico como deslocamento do poder a comunidade*, estamos indicando a valorização do direito do povo de decidir sobre suas vidas, de a democracia ser vivida pela comunidade, ainda que

as ações que envolvem a reestruturação do estado concretizem a possibilidade da comunidade em determinar os caminhos de construção dos processos pedagógicos escolares, que favorecem o exercício do poder de decidir sobre a vida.

Além disso, que colabore para que a comunidade compreenda e exija do estado o exercício delegado do poder, não como cidadão consumidor, mas sim como sujeito comunitário. O processo de construção coletiva do projeto pedagógico, com ação política e pedagógica, empodera a comunidade em duplo sentido: poder da comunidade, porque estabelece consenso; poder delegado do estado que atende ao povo, favorecendo a concretização do consenso. São estes processos que fazem do projeto também instrumento para toda a comunidade.

A comunidade escolar empoderada organiza-se e compromete-se em colaborar com a promoção da vida através de seu projeto pedagógico, porque o reconhece como poder e instrumento, no sentido de valorizar as especificidades locais e também favorecer a formação do cidadão para o mundo comunitário, que entende que seu papel não se constitui em executar o serviço estatal; ao contrário, o envolvimento na participação constitui-se em potencializar possibilidades para que o estado exerça o poder obediencial da forma mais plena possível. Este deslocamento do poder, na e pela escola, é o exercício que retoma à escola o significado apresentado por Casali (2004, p. 3):

“Toda a escola tem duas faces”; de um lado, aparece como uma instituição feita para reproduzir (repetir) a sociedade e a cultura, ordenando e equilibrando a vida social em suas dimensões econômica, política, cultural, científica, estética. Por outro lado, ao mesmo tempo, toda escola desordena, desequilibra, refaz, altera, recria a Sociedade e a Cultura. Tudo o que é vivo se organiza, aprende e se desenvolve, e por isso a escola, sendo um organismo vivo, é uma instituição também aprendente.

Estas duas faces, apontadas por Casali, pressupõem que o eixo do poder está no povo e, em nosso entendimento, é também o que justifica a construção coletiva do projeto pedagógico escolar.

A possibilidade de a comunidade escolar decidir sobre a educação de seus filhos favorece o reconhecimento da função do estado, coloca-o a seu serviço. Entretanto, ter o estado a serviço de interesses comunitários expressos através do *consenso*, ao contrário (interesses pessoais), consistirá na privatização do mesmo. Os interesses pessoais devem ser contemplados nas tensões que envolvem a constituição do consenso.

Retomamos Severino (1998), quando indica que a construção do projeto da escola bem como sua efetivação têm dependência direta com intencionalidades que atendam a todas as partes envolvidas. Neste sentido, para que o projeto alcance legitimidade em seus objetivos, é necessária a constituição de um processo permanente de participação de todos, a fim de que as intencionalidades sejam explicitadas, constituindo o que o autor denominou de “sujeito coletivo”.

Cabe perguntar: De quem é a escola? Você acredita que um bom projeto pode trazer benefícios à escola? A comunidade nos respondeu: a escola é de *todos*, é da *comunidade*, é dos *alunos*, é *nossa*. O projeto pode trazer benefícios à escola, e o caminho é a participação de todos. As respostas acenam que o projeto pedagógico trouxe às comunidades, mesmo que ainda não conscientes da amplitude que envolve o processo, a convicção de que a escola e o *projeto pedagógico são do povo, são da comunidade*. Como revelado na análise, ainda há indícios de não compreensão do processo democrático; a fragmentação, as cobranças e os julgamentos são os sinais desta incompreensão.

Ainda não há consciência do projeto pedagógico como estratégia educacional que possibilita a toda a comunidade escolar a aprendizagem da democracia em sua plenitude, além da construção de um currículo que oferece a nossos educandos o conhecimento do mundo, da vida e os humanize através da prática democrática. Ou seja, um currículo favorecedor do conhecimento da democracia vivenciada.

Além do mais, o projeto pedagógico é construção coletiva, válida, se estratégia para que os profissionais da educação, alunos e pais o utilizem como instrumento de poder favorecedor e potencializador da consciência democrática em todas as instâncias sociais, ultrapassando os muros da escola. Ou seja, questionador das ideologias não favorecedoras da vida, possibilitador de a comunidade ler e compreender os determinantes econômicos e sociais que condicionam a promoção da vida a alguns em detrimento da vida de muitos.

O projeto é um espaço de tensão em que a comunidade no exercício do poder toma consciência do seu contexto local e global, luta, questiona ações e objetivos da escola, tendo como baliza a promoção da vida de todos. Apple e Beane (2001) orientam que dar vida à democracia é transformar a escola em um campo de lutas em que educadores e educandos objetivam por meio do trabalho coletivo a experiência de idealizar e concretizar a escola como espaço democrático que atenda ao *bem comum* da comunidade. Bem comum significado como promoção de vida.

A defesa da construção coletiva do projeto pedagógico ultrapassa a valorização da comunidade; a diversidade de ideias, o deslocamento do poder da escola para o povo significam a *valorização da vida* e a retomada da valorização do *homem comunitário*, que se faz na e pela comunidade, ao contrário do que as ideologias vigentes favorecem: a formação do sujeito do direito que é consumo, que é individualidade, o que não é promoção da vida, e sim exploração. É nisso que consiste também a luta da comunidade.

Conhecer a realidade da escola significa mais do que revelar suas fragilidades, significa possibilitar à comunidade a consciência de seu contexto social e das normatizações e controles que a moldam. Significa perguntar: A quem a escola serve? A quem ela atende? Quais são os reais objetivos? Que estratégias pratica? Significa construir novos percursos e novas trajetórias para o processo de humanização dos homens, criar novas verdades, novas normas, novos disciplinamentos mais coerentes com a vida e mais distantes da cultura da morte.

Neste sentido, a opção pela construção coletiva do projeto pedagógico envolve ações que estabelecem através da escola a aproximação dos sujeitos que, sensíveis à vida, comprometem-se em torno e a favor da formação do homem comunitário que entende que sua vida é também a vida dos seus em uma sociedade em que as relações humanas estão empobrecidas, em que compromisso é confundido com o direito ao consumo, e homem a produto; a proposta é um grande desafio.

Grande, mas possível, até porque as comunidades escolares participantes, assim como toda a educação brasileira, são herdeiras de uma história de luta pela democracia, em muitas circunstâncias lutas silenciosas e não por isso menos profícuas; se a comunidade hoje já consegue confirmar, mesmo com ingenuidade, que *a escola é de todos, e nossa, é da comunidade* é porque, houve lutas, crenças por uma escola verdadeiramente democrática; portanto, é necessário continuar a trajetória e definir caminhos de crença a favor da vida. Apple e Beane (2001, p.13) também convidam.

Da mesma forma, muitas de nossas ideias são louros conquistados com esforços prolongados e corajosos para tornar nossas escolas mais democráticas. [...] Somos beneficiários desses esforços e temos a obrigação de procurar o sonho demandado de escolas públicas para uma sociedade democrática. (APPLE; BEANE, 2001, p. 13).

A valorização das conquistas que gere promoção da vida requer o cuidado de considerar que, entre as verdades estabelecidas e a possibilidade do estabelecimento de novas verdades, está o exercício do poder. A liberdade, a subversão é de todos os

sujeitos, já que possuidor da vontade-de-viver (DUSSEL, 2006, 2007), conjugador do poder, consciente de que compõe a rede de poder (FOUCAULT, 2007).

Confirma-se, neste sentido, a afirmação de Freire (1983, p. 54):

Um mundo novo se levanta diante deles, como matizes até então despercebidas. Ganham, pouco a pouco, a consciência de suas possibilidades, como resultado imediato de sua inserção no mundo e da captação das tarefas de seu tempo ou da visão nova dos velhos temas. Começam a fazer-se críticos e, por isso, renunciam tanto ao otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos, quanto ao pessimismo e à desesperança, e se tornam criticamente otimistas. A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a ser ver com seus próprios olhos e se tornarem capazes de projetar. Quando vão interpretando os verdadeiros anseios do povo.

Questionar, negar o instituído, o estabelecido é a permissão e a garantia que os verdadeiros anseios do povo, descritos por Freire, sejam assegurados, porque distanciam o povo da possibilidade de se assujeitarem a processos não favorecedores da vida. O poder só existe se o sujeito estiver diante da possibilidade da fuga, da escolha. Isso envolve luta. Em resumo, há desarmonias e harmonias, previsibilidades e imprevisibilidades, há mudanças e transformações, há normas e liberdades. Estas são as contradições às comunidades que pretendem construir um processo coletivo em suas escolas.

De acordo com Dussel (2007), as instituições são responsáveis em colaborar para a produção da vida material. O caráter temporal e de transformação é o que as mantém necessárias, porque sempre atualizadas ao seu tempo, às necessidades da vida. A estabilidade e a harmonia podem ser indício de que está corrompida repleta de burocracias alienadoras e, distante da vida, dominam, excluem, matam.

Nestas circunstâncias, o que mantém a escola distante da burocratização alienante são as tensões de poder entre os sujeitos e seus interesses, a escola e sua função, a sociedade e suas ideologias; em resumo, o desejo da vida presente como princípio fundante e finalidade última do projeto pedagógico escolar.

Se a referência é a promoção da vida para organização da escola, da comunidade e dos processos de construção coletiva do projeto pedagógico e a vida expressa-se no exercício do poder. em que consiste esta promoção, este exercício? No bem! O que é o bem? Dussel (2002, p. 570) o define:

o “bem” é um momento do próprio sujeito humano; é um modo de realidade pelo qual sua vida *humana* encontra-se plenamente realizada segundo os pressupostos da própria realidade humana: é uma obra fruto do auto-reconhecimento, ou da auto-responsabilidade, autonomia,

portanto, comunitária, tendo alcançado validade intersubjetiva (com acordo monológico da *fronesis* própria) motivada pela ordem pulsional reprodutiva (que pode derivar em “impulsos de morte”) e inovadora (princípio do prazer ou o “desejo metafísico”), mas poderia ser resumida em seu momento especificamente ético e crítico, o “bem” supremo – que mede todo outro bem – é a *plena reprodução* da vida humana das vítimas. Plena reprodução que significa que o faminto come, o nu se veste, o sem-teto habita, o analfabeto escreve; o sofredor se alegra, o oprimido é igual a todos, o que usa o tempo para viver mal tem tempo livre; quando a vítima pode contemplar a beleza, viver suas tradições, dançar seus valores ... ser plenamente humano nos níveis superiores das criações espirituais da humanidade. Numa palavra: a vítima de ontem pode festejar re-conhecida e re-sponsavelmente a corporalidade comunitária da comunidade feliz. Este é o “bem supremo”, idéia regulativa que se realiza parcialmente em cada ato humano ou em qualquer sujeito ético que dizemos que é “bom/boa” [...]

E, por fim, este “Bem Supremo” é uma idéia regulativa, princípio norteador da vida e deve servir também a escola, o currículo, o projeto pedagógico escolar, a comunidade, é nosso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APP SINDICATO. Disponível em: <www.appsinstituto.org.br>. Acesso em: 28 jul. 2010.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____.; BEANE, James A. **Escolas democráticas**. 2 ed. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel González. A escola e o movimento social: relativizando a escola. **ANDE**, São Paulo, n. 12, 1987.

_____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas para reencantar a educação**: rumo a uma sociedade aprendente. 7. ed. Piracicaba, SP: Unimep, 1998.

AZANHA, José Mário Pires. **A escola de cara nova** - Planejamento. São Paulo: SE/CENP, p. 18-24, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BERNARD, Charlot. **Da relação com o saber**: elementos para um teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação Básica**: construindo um sistema de educação articulado. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Ministério da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2010.

_____. **Ditos sobre evasão escolar**. INEP. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2010.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2010.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2010.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

_____. MEC. **Plano de Ações Financiáveis do PDE – Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/paf_pde_esc.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2010.

CADERNO CEDES. Artes & manhas dos projetos políticos pedagógicos. Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003.

CASALI, Alípio Marcio Dias. **Para a construção de um projeto pedagógico escolar na escolas integradas, no âmbito do convênio UP-MINED**: texto de apoio. Moçambique: Banco Mundial; Universidade Pedagógica, 2004.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso sobre seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Sob o signo do Neoliberalismo. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito a igualdade, direito e diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

_____. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação & Sociedade** [online], v. 28, n.100, Especial, p. 831-855, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2010.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano livre da criança livre no Brasil. In: **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, S. Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIA-A-DIA EDUCAÇÃO. Portal de Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 18 jul. 2010.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. 2. ed. Tradução de Epharaim Ferreira Alves, Jaime A Clasen e Lúcia M.E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **20 teses de política**. Tradução de Rodrigo Rodrigues. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **Vivemos uma primavera política**. Conferência proferida em 20 nov. 2006, nas jornadas bolivianas. Tradução: Elaine Tavares. 3. ed. Florianópolis, SC: UFSC, 2006. Disponível em: <http://www.iela.ufsc.br/?page=noticias_visualizacao&id=785>. Acesso em: 24 mar. 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Caderno CEDES**, v. 27, n. 71, p. 9-17, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2010.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 9-26; 163-173, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987

_____. Agora na instabilidade. In: _____. **Ditos e Escritos**. Vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 dez. 1970. 13. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. A tecnologia política dos indivíduos. In: **Ditos e Escritos**. Vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Genealogía del racismo**. La Plata: Editora Altamira, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**. 2004, vol. 13, n. 2, p. 20-31. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>

?pid=S0104-12902004000200003&script=sci_abstract&tIng=pt>. Acesso em: 24 mar. 2010.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Protagonismo da sociedade civil**. São Paulo: Cortez, 2005.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**: Leituras. São Paulo: Thomson, 2003.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 18 jul. 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papiros, 1990.

MORIN, Edgar. **O método 4**: as idéias. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NAVARRO, Pablo; DÍAZ, Capitolina. Análisis de contenido. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan (orgs.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madri: Síntesis, 1995.

PASSOS, Izabel C. Friche (org.). **Poder, normatização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto pedagógico da escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Projeto político-pedagógico: caminho para um escola cidadã, mais bela, prazerosa e aprendente. **Revista Pátio**, Ano VI, n. 25, fev./abr. 2003.

PARANÁ. **Decreto 5.249/09**. Curitiba, 2009.

_____. Casa Civil. **Decreto 3.392**. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/ded/arquivos/File/decreto_3392.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2010.

_____. CEE. **Deliberação nº 14/99**. Curitiba, 1999.

_____. CEE. **Indicação 04/99**. Curitiba, 1999.

_____. SEED. **As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. 2010**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98>>. Acesso em: 29 dez. 2006.

_____. SEED. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Curitiba, 2008.

_____. SEED. **Ensino fundamental na rede pública de ensino da educação básica do Estado do Paraná**. Disponível em: <<http://www.educacao.gov.br/portal/institucional/def/pdf/def-ensino-fun-rede-publica.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2006.

_____. SEED. **Lei 14.231/03**. Curitiba, 2003.

_____. SEED. **Primeiras reflexões para a reformulação curricular da educação básica no estado do Paraná**. Curitiba: Cetepar, 2004.

_____. SEED. **Programa SuperAção**. Curitiba. S/D

_____. SEED. **Resolução 4.202/08**. Curitiba, 2008.

PAUL, Singer. Poder, Política e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Anped, n. 1, 1996.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo Ferreira de. **Projeto de Pesquisa: o que é? Como fazer?** 3. ed. São Paulo. Olho d'Água, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Série e idéias**. São Paulo, n. 8, p. 19-28, 2000.

PORTELA, Adélia Luiza; ATTA, Dilza Maria. **A dimensão pedagógica da gestão da educação**. Guia de consulta do Prasem II. Brasília: Fundescola; Mec; Unicef; Undime, 1999.

QUIM. SEED. PR-2008. Disponível em: <www.quim.pr.gov.br>. Acesso em: 02 jan. 2010.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Significa e pressupostos do projeto pedagógico**. Série e idéias. São Paulo, n. 15, p. 73-77, 1992.

SÁ, Virgínio; ANTUNES, Fátima. Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação. **Revista Portuguesa de Educação**. vol. 20, n. 1, p. 129-161, jan. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872007000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 ago. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. cap. I

_____. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____; GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura Souza. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre ciências [revisitado]**. São Paulo: Cortez Editora, cap. 4, p. 615-815, 2004.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **Um discurso sobre a ciência**. 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Fundeb**. Por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

_____. **Educação e questão da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **O legado da Educação Brasileira para o século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores e Associados, 2006.

_____. **Sistema de ensino e planos de educação**: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, vol. 20, n. 69, p. 119-136, 1999. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400012&script=sci_arttext>.
Acesso em: 4 maio 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

_____. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. **Anais do Seminário de Planejamento e Ações Pedagógicas da Rede Estadual de Pernambuco**, p. 01-08, 2008.

_____. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. **Revista da AEC**. Brasília, v. 27, n. 107, p. 81-91, abr.-jun. 1998.

TOURAINÉ, Alain. **A igualdade na diversidade**: o sujeito democrático. Trad. Modesto Florenzano. Bauru: Edusc, 1998.

_____. **O que é democracia?** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; REZENDE, Lucia Maria Gonçalves de (orgs.). **Escola**: Espaço de construção do Projeto Político-Pedagógico. 5. ed. Campinas, SP: Papiros, 2001.

_____. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto pedagógico**. Campinas: Papiros, 2007.

_____. (org.). **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. 5. ed. Campinas: Papiros, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TÍTULO DA PESQUISA: PROJETO PEDAGÓGICO**

Eu, _____, idade _____ sexo _____, naturalidade _____, portador de documento de RG: _____, CPF: _____, UF _____, declaro ter sido informado(a) de que estou participando espontaneamente de um estudo de cunho acadêmico, que tem por objetivo identificar, por meio de preenchimento de instrumento de coleta de dados (questionário) ou através de entrevistas gravadas em MP4, os conceitos e relações estabelecidos entre a comunidade escolar e o projeto pedagógico. Estou ciente de que poderei desistir da pesquisa a qualquer momento, inclusive sem nenhum motivo, bastando, para isso, informar a decisão à pesquisadora. Os dados referentes a mim são sigilosos. A qualquer momento poderei obter informações da pesquisa. Estou ciente de que minha participação é voluntária e sem interesse financeiro, sem nenhum risco ou prejuízo financeiro de qualquer natureza.

Londrina, ____ de _____ de 2008.

Assinatura do Participante

Testemunha

APENDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

UE- _____ / Participante - () A () D () CE () P () F () GE () EQ

1- De quem é esta escola? _____

2- Como você avalia esta escola? () muito boa () boa () ruim () muito ruim

3- Você sabe que sua escola possui um projeto pedagógico? () sim () não

Como? _____

4- Conhece este projeto pedagógico? () sim () não

5- Você participou da construção do projeto de sua escola? () sim () não

Como? _____
_____6- Que contribuição você daria para construção de um bom projeto?

7- Você acha que um projeto bem feito pode contribuir para melhoria da escola?

() sim () não

Por quê? _____
_____Como? _____
_____Observações: _____

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)