



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUCY MARA CONCEIÇÃO**

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO  
DO MUNICÍPIO DE LONDRINA – RESGATANDO UMA  
HISTÓRIA**

**Orientador: Prof.º Dr.º Marcos Jorge**

---

**Londrina, PR  
2009**



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina, PR  
2009

LUCY MARA CONCEIÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO  
DO MUNICÍPIO DE LONDRINA – RESGATANDO UMA  
HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade  
Estadual de Londrina, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.º Dr.º Marcos Jorge

**Londrina – Paraná  
2009**

LUCY MARA CONCEIÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO  
MUNICÍPIO DE LONDRINA – RESGATANDO UMA HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof. Dr. Marcos Jorge**  
**UEL – Londrina- PR**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Doralice Aparecida Paranzini Gorni**  
**UEL – Londrina- PR**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Lúcia Helena de Oliveira Silva**  
**UNESP – Assis-SP**

Londrina, 11 de novembro de 2009.

## ***Dedicatória***

*A Deus*

*Pela certeza de que eras Tu quem me conduzia, me  
iluminava e me confortava nos momentos difíceis.*

*A minha amada mãe, ao meu amado filho e minha amada  
nora,*

*Pelas inúmeras vezes que deixei de estar presente em  
momentos especiais;  
... e vocês, quando tinham todo o direito de se magoarem,  
mostravam compreensão paciência...e suportaram as  
minhas intempéries e mal-humor. Amo vocês.*

*A minha querida Avó Rita*

*Mesmo não estando conosco, sempre foi minha fonte de  
vitalidade e coragem.*

*Ao meu amado irmão*

*Amo você.*

*A minha querida amiga Hélia Costa*

*Sempre presente com sua alegria e incentivo.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Dr. Marcos Jorge, pela dedicação, sabedoria e acima de tudo, compreensão nos meus momentos de fragilidade e insegurança.

Às pessoas que, generosamente se dispuseram a dar seus depoimentos para a consecução deste trabalho.

Às amigas Zuleika Claro Piassa, Adreana Dulcina Platt , pelas palavras de apoio, críticas, ensino, companheirismo, paciência, enfim, pela amizade.

CONCEIÇÃO, Lucy Mara. **A construção do projeto político pedagógico do município de Londrina** – resgatando uma história, 2009, 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

O presente texto tem como finalidade apresentar o resgate histórico do processo que culminou com a implantação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do município de Londrina-PR. Inserido dentro do contexto das mobilizações da década de 90 do século XX em torno da democratização do sistema de ensino público, o PPP (como está juridicamente ordenado) representou uma conquista (relativa) dos projetos que visavam a autonomia da Escola, sendo que autonomizá-la, significava devolver-lhe o caráter de instituição pública, laica, universal, gratuita e principalmente auto-gestionada e minimamente dependente do poder político/partidário local. O PPP, assim concebido, representaria então a vontade de uma maioria, resultado de um amplo processo de consultas e discussões entre os poderes públicos e a comunidade, onde a voz da segunda seria a expressão da soberania da escola/comunidade sobre os primeiros, conforme as justas reivindicações dos movimentos pela democratização da educação dos anos pós-ditadura. O objetivo do nosso trabalho foi buscar os agentes que participaram diretamente da elaboração do PPP do município de Londrina e investigar como se processou a absorção das propostas oriundas da base (escola) junto aos órgãos do poder político, mais concretamente o Núcleo Regional de Educação, órgão responsável em fazer essa mediação e encaminhar o processo à Secretaria de Estado da Educação. Utilizamos como referenciais teóricos o aporte da História Oral tendo como uma das fontes os depoimentos de alguns sujeitos (professores, supervisores escolares e funcionários do Núcleo Regional de Educação) onde são reveladas as dinâmicas da implantação do PPP no município de Londrina, desde os encaminhamentos burocráticos até as reuniões nas escolas. Buscou-se fazer uma discussão versando sobre a história da educação local e história da educação nacional, ou como relacionar o particular, a realidade educacional londrinense, dentro do quadro das políticas educacionais mais gerais (nacional/ internacional). Os resultados apontam que o discurso democrático presente nos documentos que orientavam a construção do PPP, adquiriu nas escolas uma conotação autoritária e não participativa.

**Palavras-chave:** História da Educação. Projeto Político Pedagógico. História das Políticas Educacionais

CONCEIÇÃO, Lucy Mara. **The construction of the project pedagogical politician of the city of Native of Londrina** – rescuing a history, 2009, 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## ABSTRACT

The present text has as purpose to present the historical rescue of the process that Project Pedagogical Politician. (PPP) of the city of Native of Londrina-PR culminated with the implantation of Project. Inserted inside of the context of the mobilizations of the decade of the 90 of century XX around the democratization of the system of public education, PPP (as legally it is commanded) it represented a conquest (relative) of the projects that aimed at the autonomy of the School, being that to autonomizar it, meant to minimum return to it to the character of public, laical, universal, gratuitously and mainly auto-gestionada institution and dependent of the power politician/partisan place. The PPP, thus conceived, would represent then the will of a majority, resulted of an ample process of consultations and quarrels between them to be able public and the community, where the voice of second would be the expression of the sovereignty of the school/community on the first ones, as the jousts claims of the movements for the democratization of the education of the years after-dictatorship. The objective of our work was to search the agents who had participated directly of the elaboration of the PPP of the city of Native of Londrina and to investigate as if it processed the absorption of the deriving proposals of the base (school) next to the agencies of the power politician, more concretely the Regional Nucleus of Education, responsible agency in making this mediation and directing the process to the State secretary of the Education. We use as referenciais theoreticians arrive in port it of History Verbal having as one of the sources the depositions of some citizens (professors, pertaining to school and employee supervisors of the Regional Nucleus of Education) where are disclosed the dynamic of the implantation of the PPP in the city of Native of London, since the bureaucratic encaminhamentos until the meetings in the schools. One searched to make a quarrel turning on the history of the education local and history of the national education, or as to relate the particular one, the londrinense educational reality, inside of the picture of the educational politics more general (the national International). The results point that even so the present democratic speech in the documents that guided the construction of the PPP, acquired in the schools an authoritarian connotation and not participative.

**Keywords:** History of the Education. Project Pedagogical Politician. History of the Educational Politics.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Cruzada de Ação Básica Cristã
AID	<i>Agency International Development</i>
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APP	Associação dos Professores do Paraná
CONED	Congresso Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes de Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQE	Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná
SEE	Secretaria de Educação Especial
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação de Londrina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura
UNICEF	Programa das Nações Unidas para Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>DISCUSSÃO METODOLÓGICA: A HISTÓRIA ORAL .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I – O ESTADO BRASILEIRO E A ESCOLA PÚBLICA.....</b>	<b>22</b>
1.1 A tramitação e a aprovação da LDB: o primeiro <i>round</i> .....	32
1.2 A tramitação e a aprovação do plano nacional de educação: o segundo <i>round</i> .....	36
1.3 A escola pública no Estado do Paraná a partir de 1980.....	43
<b>CAPÍTULO II – O OBJETO DE ESTUDO: O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO.</b>	<b>50</b>
2.1 Projeto político pedagógico: questões teóricas.....	51
2.2 A história da implantação do PPP na rede municipal de educação do município de Londrina.....	58
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>

## INTRODUÇÃO

O problema que nos levou a realizar a presente pesquisa nasceu de alguns questionamentos enquanto professora da rede municipal de Educação de Londrina, procurando elucidar quais processos desencadearam a formulação do Projeto Político Pedagógico do Município de Londrina.

Indagamos se a gênese desses processos vale dizer, seu caráter democrático apoiado em amplas discussões entre a base, ou ‘chão da escola’ e os topos do Estado seja, municipal, estadual ou federal, tal como preconizava a Constituição de 1988. No caso do Estado do Paraná, se colocava bem antes, já no processo de redemocratização com os governos eleitos no início da década de 1980. Por fim, indagamos se esse princípio da gestão democrática fora respeitado no que tange a participação dos educadores na formulação do referido Projeto Político Pedagógico (PPP).

Explicando melhor a problemática, partimos do fato de que a Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME) seguia as diretrizes estabelecidas pelo Currículo Básico do Estado do Paraná, documento formulado no ano de 1989 a partir de propostas do início da década, e que prevaleceu até 1994, quando substituído pelo Projeto Político Pedagógico Municipal de Londrina. Tal processo teve início quando a SME iniciou uma discussão, formando um comitê para a elaboração do seu próprio PPP, procurando ‘envolver’ a comunidade na discussão sobre as diretrizes que norteariam tal documento, pressupondo-o assim resultado de uma discussão coletiva e democrática.

No entanto, o processo nos pareceu ser contraditório, sem a participação efetiva de toda a comunidade escolar, uma vez que constatamos que somente a equipe pedagógica e os diretores participavam de reuniões que se realizavam fora do período escolar com o comitê formado pela SME, como comprovado nas entrevistas realizadas, e quando as discussões na escola ocorriam no horário escolar, percebia-se o envolvimento de alguns professores que eram dispensados da sala de aula, para, separadamente do coletivo, às ‘portas fechadas’, discutirem quais seriam os pontos a serem apresentados no PPP.

Pronto o projeto preliminar, este era entregue à SME, que reordenava conforme princípios, ao que parece de um padrão pré-definido e era devolvido às escolas para serem feitos os arranjos necessários.

Processo este que despertava em alguns professores a sensação de simples executores das orientações determinadas pela Secretaria, muito embora não se negassem a

uma nova rodada de discussão. As escolas novamente reuniam seus professores, os mesmos que tinham participado do processo inicial, e faziam as adequações sugeridas. E o processo se repetia, era devolvido para a Secretaria, que se aprovasse, devolvia-o em definitivo para a escola, senão voltava para novas reformulações.

Nessa conjuntura, o município de Londrina utilizou a prerrogativa de autonomia expressa pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9394/96, art. 11) e promoveu a municipalização do seu sistema de ensino, deixando de ter como referência apenas o documento da Secretaria Estadual de Educação, ‘Currículo Básico do Estado do Paraná’, e passou a consolidar o seu próprio documento ‘Projeto Político Pedagógico’ (PPP).

Apesar do envolvimento em diversos graus, de especialistas, equipes técnicas e professores, orientando as proposições para a construção do PPP fundamentado em novas bases, verifica-se hoje, no discurso docente certo desconforto e até mesmo o desconhecimento desse processo pela não participação, na escola, das discussões e na elaboração do PPP, pois como já explicado anteriormente, somente um pequeno grupo de professores fez parte das reuniões realizadas nas escolas.

Levantamos como hipótese o fato de que não houve a efetiva participação dos professores na formulação do Projeto Político-pedagógico Municipal de Londrina/PR. Embora essa dimensão da democracia participativa e da autonomia da escola aparecesse no discurso como parte e resultado de todo o processo.

Atendendo ao objetivo de nossa pesquisa, organizamos o trabalho, iniciando com a apresentação da Discussão Metodológica: A História Oral, em que apresentamos nossa opção metodológica, fundamentada na literatura que traz à luz os fundamentos e conceitos da História Oral, enquanto metodologia e constituição de fontes para o estudo da história.

No capítulo I: O Estado Brasileiro e a Escola Pública fazemos um resgate de como o Estado brasileiro tratou a educação desde os primórdios até os limites da Constituição de 1988. Damos continuidade às políticas que alicerçaram a Educação brasileira, apresentando um primeiro subitem: A tramitação e a aprovação da LDB, como primeiro *round* de uma luta que, historicamente, reproduz o que já aconteceu com a Lei 2.024/61, no que refere à busca de um consenso, à questão de medida de forças de diferentes pólos mas que acabou predominando uma LDB de cunho mais capitalista, liberal e agora se repete, porém predomina uma LDB de cunho neoliberal. No segundo subitem apresentamos: A tramitação e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE): segundo *round*.

Nessa vertente, realizamos a discussão: A Escola Pública do Estado do Paraná a partir de 1980, onde fazemos um resgate do que ocorreu neste período até o atual governo Requião.

No Capítulo 2 apresentamos O Objeto de Estudo: O Projeto Político Pedagógico em que fazemos uma discussão teórica à luz dos autores que discutem o PPP, e em seguida, fazemos a reconstituição do processo de transição que ocorreu no Município de Londrina da adoção do ‘Currículo Básico do Estado do Paraná’ para a elaboração e implementação do PPP do Município de Londrina, ocorrido na década de 90 do século XX.

## DISCUSSÃO METODOLÓGICA: A HISTÓRIA ORAL

A História Oral desde sua recém origem, em 1948, data que segundo Alberti (2002), foi o marco da História Oral moderna foi colocada sob suspeita de baixa fidedignidade em um ambiente científico que enfatizava o rigor metodológico nos moldes das ciências exatas e naturais.

A partir da metade do século XX tal quadro começou a ser revertido até pelo relativo fortalecimento das especificidades metodológicas das Ciências Humanas, uma vez que utiliza de ferramentas teóricas de diferentes disciplinas dessa área, como a Antropologia, a História, a Literatura, a Sociologia e a Psicologia e pode ser aplicada na Educação, na Economia, nas Engenharias, na Administração, na Medicina, no Serviço Social, na Música, vários são os projetos, baseados em História Oral.

A História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas do passado e do presente. (ALBERTI, 2005, p. 155).

Thompson (2002) define amplamente a História Oral como sendo a “interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências.” Aponta também que se trata de um método de pesquisa essencialmente interdisciplinar e que a sua força está diretamente relacionada em permanecer como uma “forma fundamental de interação humana que transcende as fronteiras disciplinares.” (THOMPSON, 2002, p. 9).

Para este autor, que é uma referência no assunto, a utilização de dados orais servem para dar voz àqueles que não se expressam no registro documental clássico, por exemplo, o documento escrito.

Contemporaneamente esses dados (orais) têm sido extensivamente usados por aqueles historiadores voltados a estudar aqueles grupos, classicamente, ‘esquecidos’ da história oficial, ou seja, as mulheres, os negros etc. opção essa que vem de encontro ao que afirma Burke (1992, p. 192) citando Thompson de que “toda história depende finalmente de seu propósito social” e a História Oral é a que melhor reconstrói os particulares triviais das vidas das pessoas comuns para aqueles que desejam realizar isso.

A História Oral tem sido defendida como uma metodologia, porque ela reúne, propõe e contém um conjunto de princípios teórico-metodológicos que fundamentam e norteiam a construção da pesquisa, com funções de investigação dos fenômenos da vida social humana.

Ela é uma das modalidades dos estudos qualitativos, sustentados em pressupostos teórico-metodológicos, dentre o mais específico é conceber os sujeitos sociais como seres de cultura, de história e que para vivenciar tal condição a memória é uma instância imprescindível.

Esta memória, diferente da definição clássica de simples capacidade de 'lembrar' fatos e sentimentos, é uma memória social e histórica que dá significação e re-significação do mundo e das experiências cotidianas que mediadas pela ação metódica de pesquisa histórica se tornam valiosas fontes.

Nas palavras de Meihy (2002, p. 53): “Os projetos de história oral promovem uma mediação significativa entre a memória e a história. A responsabilidade documental da história oral é que dá sentido à memória como tema para a história.” Na História Oral os pesquisadores discursam sobre os registros orais, ao contrário de trazerem aos estudos suas próprias palavras, optando por deixar que falem por si mesmos.

Este é um dos fatores mais importantes que justifica a centralidade da narrativa no trabalho com História Oral.

Alberti (2005) enumera três fatores de base teórico-metodológica que embasam a História Oral. O primeiro é a compreensão do que seja o conhecimento científico e a pretensa verdade científica. A História Oral questiona não somente os caminhos para a construção do conhecimento, mas, sobretudo, o seu caráter, a sua natureza e condição de possibilidade e validade.

Nesta abordagem metodológica, não existe uma verdade única, diante da variedade processual e polissêmica das interpretações da história, dos fatos, das experiências vividas. Em outras palavras, a História Oral problematiza a própria noção de verdade científica hegemônica na ciência moderna.

Neste sentido Teixeira (2008, p. 155) afirma:

A História Oral rompe com a ilusão positivista de uma ciência neutra e de uma verdade única e absoluta, relativizando o conhecimento que se produz e que se transmite, entendido a partir das circunstâncias, dos sujeitos, e dos lugares sociais dos que o elaboram e divulgam. Entendido em suas determinações sócio-históricas e políticas, tendo por suposto a idéia da polifossemia e da polifonia da história e das leituras do mundo.

O segundo fundamento teórico-epistemológico a ressaltar, está na premissa de que a História Oral está centrada nos sujeitos, em suas narrativas do vivido, da experiência da história, contidas nas lembranças e nas reminiscências, assim:

Uma das principais vantagens da História Oral deriva justamente do fascínio da experiência vivida pelo entrevistado, que torna o passado mais concreto e faz da entrevista um veículo bastante atraente de divulgação de informações sobre o que aconteceu. Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas, pois é preciso ter claro que a entrevista não é um 'retrato' do passado. (ALBERTI, 2005, p. 170).

O terceiro pressuposto é conceber a pesquisa de História Oral como um encontro sócio-antropológico, isto é, uma relação intersubjetiva entre sujeitos que falam e que ouvem.

Essencial é a busca da informalidade, da espontaneidade e da confiança dos sujeitos que lhes emprestam suas histórias. É um encontro que exige um permanente exercício da “alteridade” permitindo um diálogo sensível e fecundo.

Alberti (2005) também defende que incide sobre a História Oral a crítica da subjetividade das fontes, no entanto tal dimensão é um dado presente em todas as fontes históricas, e o aspecto a ser observado é problematizar uma possível seleção ou omissão da fonte, pois estas têm significados e este é um dos pontos mais relevantes no trabalho com narrativas orais.

Ao relatar espontaneamente suas experiências, o entrevistado transforma o que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinados sentidos, dessa forma nas palavras de Thompson (1992, p.197) a “fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta.”

Assim, a partir desses pressupostos, a História Oral é definida como uma técnica, no sentido de que ela propõe um conjunto de estratégias para o trabalho investigativo, sempre centrado na oralidade e nas variadas formas de se apreendê-la e de registrá-la.

Por isto, em geral, as entrevistas livres e semi-estruturadas, gravadas e/ou filmadas são o seu principal instrumento ou estratégia de abordagem dos sujeitos de pesquisa.

As fitas de áudio e os filmes em vídeo das entrevistas e depoimentos e suas transcrições tornam-se documentos, fontes para a pesquisa histórica.

A entrevista de História Oral, para além de se constituir um relato de ações passadas e um resíduo de ações desencadeadas na própria entrevista na busca de interpretação do passado, considerando as especificidades tanto do entrevistado como do entrevistador, é a construção da própria fonte por parte do historiador.

O mérito de tal empreitada é trazer ao presente a experiência vivida pelo entrevistado, tornando o passado mais concreto e fazendo da entrevista um veículo de divulgação de informações.

Meihy (2002) toma como pressuposto que a História Oral implica uma visão do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado, constituindo uma característica que a torna história viva.

A presença do passado no presente imediato nas pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, ela não só oferece uma mudança do conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a seqüência histórica e se sentem parte do contexto em que vivem. (MEIHY, 2002, p. 15).

A autora entende testemunho por “todo discurso que se anuncia como tal e se submete ao julgamento da história” (p. 256). A questão da verdade não está em jogo, uma vez que sendo o elemento em que se apóia a escrita da história, está sujeita a verificações.

A História Oral através dos depoimentos permite coletar elementos que estão além das evidências documentais escritas e trabalhar com uma maior diversidade de informações sobre as atividades humanas.

Permite também o acesso a novos entendimentos sobre a educação nos colocando frente a frente com aqueles que vivenciam as mudanças reais dos eventos que dão novos rumos à história.

Assim, é necessária a responsabilidade do entrevistador/pesquisador com o rigor na coleta, interpretação e divulgação do material, considerando que as entrevistas não são um “retrato” do passado e sim uma narrativa do vivido, todo esse processo se define como:

Uma fonte ‘fabricada’ pelo próprio pesquisador, um documento que ele/ela ‘produziu’, diferentemente de outros documentos ou de outras fontes já existentes, que os/as pesquisador/as levantam, identificam, contextualizam, classificam, para a utilização e análise. Por isso, a História Oral é também definida, por alguns, como Fonte. (TEIXEIRA, p. 2008, p. 155).

Dentro desse contexto é importante considerarmos qual o sentido tomado pela entrevista. Esta, mesmo sendo de caráter individual, possibilita várias formas de

avaliação, equiparando-se às demais fontes e permitindo uma aproximação real do objeto, nesse sentido Thompson (2002, p. 135) observa que:

As entrevistas, como todo testemunho, contêm afirmações que podem ser avaliadas. Entrelaçam símbolos e mitos com informações, e podem fornecer-nos informações tão válidas quanto as que podemos obter de qualquer outra fonte humana. Podem ser lidas como literatura: mas também podem ser computadas.

A entrevista pode ser utilizada em várias áreas do conhecimento com diferentes objetivos e como recurso metodológico, pode apresentar diferentes formas de estruturação em função dos objetivos e hipóteses do trabalho. Porém ao trabalhar com a recuperação da memória das pessoas sobre acontecimentos vividos, a entrevista em História Oral adquire uma especificidade de objetivos e procedimentos.

Sendo uma situação de diálogo entre entrevistador e entrevistado, seu objetivo geral é compreender um acontecimento na sua dimensão vivencial, dimensão a respeito do qual os relatos oferecem testemunhos.

Na palavra testemunho encontramos a noção de prova e verdades. No sentido corrente do termo, o testemunho serve para provar um fato ou uma asserção e para estabelecer uma verdade. Serve para provar, não é a prova. [...] o testemunho oral como um depoimento, solicitado por profissionais da história, historiadores ou arquivistas, visando a prestar contas, a uma posteridade mediada pela técnica histórica, da ação da testemunha, tornando-se a palavra 'ação' num sentido muito amplo que engloba o fato, o acontecimento, o sentimento e a opinião, o comentário e a lembrança do passado. (VOLDMAN, 2002, p.255).

Intrínseco à pesquisa com história oral é fundamental também ter certa compreensão do sentido atribuído à memória, como uma instância que para Bergson (apud SIMIÃO; REIS, 2006, p. 274).

Vai se constituindo por um acúmulo de imagens, onde nosso corpo, que é o centro dessas percepções, age e reage de acordo com os estímulos que lhe são apresentados. Não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. Aos dados imediatos e presentes de nossos sentidos misturamos milhares de detalhes de nossa experiência passada. Na maioria das vezes, estas lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais não retemos então mais que algumas indicações simples "signos" destinados a nos trazerem à memória antigas imagens.

Atualmente a História Oral tem se consolidado e se disseminado através de discussões em encontros acadêmicos que buscam sistematizar as experiências metodológicas que confirmam o uso de ‘fontes orais’ em dissertações e teses.

A partir da década de 1980, no Brasil, passou-se a valorizar a análise qualitativa e o relato pessoal passou a ser entendido como possibilidade de transmitir uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada possível em determinada configuração histórica e social. (ALBERTI, 2005).

Considerando a complexidade da Educação enquanto objeto de conhecimento, que permite uma ampla gama de recortes e teorizações possíveis, a História da Educação, uma das Ciências da Educação, “constitui uma abordagem historiográfica dos fenômenos educativos, (re)construindo-os e representando-os discursivamente.” (SANFELICE, 1999, p. 68).

Esse autor salienta que uma pesquisa histórica assume o caráter de originalidade e criatividade quando se sustenta em fontes primárias ou faz releituras de fontes secundárias, num processo de re-conceituação, em que o conhecimento anterior é revisto, complementado, contestado, apresentado em novas visões.

Dessa forma, a importância de uma pesquisa está na busca de elucidações para um problema, instigando o pesquisador e lançando-o no mundo científico para buscar respostas através de pressupostos teóricos que vão sustentar a relevância científica e social do seu estudo.

O problema que nos levou a realizar a presente pesquisa nasceu de alguns questionamentos enquanto professora da rede municipal de educação de Londrina. Questionamos os processos que desencadearam a formulação do Currículo Básico das escolas públicas do Paraná; indagamos se a gênese desses processos estaria presente, já nas discussões em torno da nova Constituição de 1988 ou, no caso do estado do Paraná, se colocavam bem antes, já no processo de redemocratização com os governos eleitos no início da década de 1980?

Se tais questões mobilizariam os educadores paranaenses, antes mesmo do fim da ditadura militar, quais eram as propostas desses movimentos de educadores? Quais foram as determinantes que originaram o PPP das escolas municipais de educação básica de Londrina?

Diante de tais questionamentos ainda incipientes, entendemos ser a História Oral a metodologia pertinente para o desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, o estudo está fundamentado nos relatos dos colaboradores que participaram daqueles movimentos que

estiveram na gênese da implantação do PPP no município de Londrina, a partir de 1992, até o ano de 2002.

Por focalizar uma questão educacional, que embora respondesse aos ditames das urgências de um tempo e lugar históricos de amplitude nacional, porém centrando suas atenções à dinâmica municipal, nosso estudo adquire um caráter de história local e procura verificar o que de particular e singular adquiriu o processo de implantação do PPP no município de Londrina, ao mesmo tempo, sem perder de vista seu caráter nacional ou geral.

A dinâmica da memória acontece no contato com a realidade atual, uma vez que para lidar com situações novas evocam-se os recursos de conhecimentos acumulados, então unidos a lembranças, por sua vez associadas à maneira de pensar de tantos outros que fizeram parte da história de uma pessoa.

Para Halbwachs (apud SÁ; SIQUEIRA; REIS, 2006), a memória é socialmente construída, isso quer dizer que não é o passado individual que é retido na memória individual, mas sim as representações coletivas, que vão construí-lo com bases nas necessidades presentes.

Dessa forma, o passado é reconstruído continuamente dentro de um processo de re-ificação do evento lembrado e de re-significação do conteúdo recordado. Com isso, a memória do indivíduo está presa à memória coletiva do grupo, que por sua vez está atrelada à memória coletiva da sociedade.

Corroborando este ponto de vista, encontramos em Oliveira (apud ROMANOWSKI; MARTINS; JUNQUEIRA, 2004) que, apesar da história oral apontar aspectos individuais de cada sujeito, identifica ao mesmo tempo uma memória coletiva, que é ativada quando cada indivíduo relata uma história, uma vez que cada indivíduo conta a sua história e nesse relato, está implícito um contexto sócio-histórico que deve ser considerado.

O autor observa que, apesar da escolha do método justificar-se pelo enfoque do sujeito, a análise dos relatos leva em consideração, as questões sociais presentes.

Dessa forma, a História Oral representa a realidade com suas diferenças, explora as relações entre memória e história, evidencia a construção das identidades dos próprios atores, reconhecendo que as lembranças redimensionam as relações entre passado e presente.

É importante salientar que relacionado à questão da memória, é preciso considerar o silêncio, também presente nas memórias.

Portelli (1996, p. 96) chama a atenção para o trabalho do historiador “estes procedimentos da oralidade põem em evidência o trabalho da palavra, da memória, da

consciência”. O trabalho desta consciência, de acordo com o autor, “manifesta-se na entrevista pelo fatigante trabalho da palavra”.

No depoimento o silêncio tem relevância porque ele expressa ‘um não-dito’ cuja omissão é algo que diz respeito única e exclusivamente ao depoente. Nesse sentido cabe ao pesquisador saber ‘interpretá-lo’, dentro da dinâmica que se estabelece entre pesquisador e entrevistado. O sentido do silêncio nas palavras enfim faz parte do significar.

Vemos que uma imagem possível do trabalho do historiador diante das suas fontes orais é de um grande quebra-cabeça. O trabalho é montar as peças, categorizando-as e dando-lhes tratamento de aportes teóricos. A criatividade e a consistência não devem ser deixadas de lado quando das articulações entre a teoria e fontes, das buscas entre o geral e o particular.

Ressaltamos que em nosso estudo o interesse está no registro historiográfico do qual foi lembrado pelos entrevistados, principalmente naqueles relacionados às especificidades de quais foram os determinantes que originaram o PPP das escolas municipais de Educação Básica do município de Londrina e como se consolidou sua implantação, como já apontado.

Considerando que as memórias pessoais, no sentido anteriormente discutido, podem proporcionar uma gama de detalhes que não seriam encontrados de outra fonte, optamos em buscar depoimentos de quatro pessoas que participaram do processo de implantação do PPP do município de Londrina. Escolhemos uma Técnica Pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Londrina, dois Técnicos da Secretaria de Educação de Londrina e uma Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Londrina, visto que seus relatos podem ser as fontes básicas para podermos estabelecer as relações sociais e políticas que nortearam o processo de discussão e construção do PPP no município de Londrina. Vale lembrar que um processo semelhante ocorrera no ano de 1989 quando da elaboração e da implantação do ‘Currículo Básico do Estado do Paraná’. Muitos dos sujeitos que participaram do processo de implantação do PPP no Município de Londrina se utilizaram de suas experiências adquiridas no contexto da materialização do ‘Currículo Básico do Estado do Paraná’, no âmbito das Secretarias Estadual e Municipal de Educação e pelo seu grau de experiência profissional na área da Educação, o que acreditamos possibilitaria trazer esclarecimentos de pontos importantes a respeito da conjuntura e das determinantes que conduziram os trabalhos para a elaboração do PPP.

Nesse sentido, entendemos que as informações trazidas pelos nossos depoentes são de extremo significado para a composição da História da Educação local aliada

à condição de que, ao fazermos uso da História Oral produzimos também registros que se colocam como fontes para que futuros pesquisadores deles façam uso.

Tomamos como procedimentos metodológicos inicialmente as etapas das gravações das entrevistas, sua transcrição e análise à luz da teoria. As entrevistas foram semi-estruturadas, de acordo com um esquema pré-definido, porém sem a aplicação rígida do mesmo, para a elucidação da história da construção do PPP do município de Londrina, como será apresentado no Capítulo 3.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento verbal dos entrevistados e durante a investigação mantivemo-nos na posição de mediadores, sem, no entanto emitirmos opinião sobre este ou aquele aspecto apontado pelos entrevistados, para que os mesmos se sentissem livres para reavivar suas memórias.

Um dos entrevistados nos disponibilizou cópias dos instrumentos legais e oficiais que estabeleceram as diretrizes e orientações do trabalho da construção do PPP para as escolas, o que nos possibilitou visualizarmos os encaminhamentos realizados pela SME e pelas escolas.

## CAPÍTULO I

### O ESTADO BRASILEIRO E A ESCOLA PÚBLICA

Para os objetivos deste trabalho acreditamos que discutir as relações entre Estado e escola no Brasil é necessário uma contextualização histórica de abrangência ainda que tímida, a partir da República.

Entendemos que a própria idéia liberal de República traz em seu bojo uma concepção de Estado como uma entidade supra-classes cujo objetivo maior é estabelecer ‘o objetivo comum’ para a sociedade.

Importante salientar que o termo República vem do latim *res publica*, literalmente o ‘bem público’, chamando, portanto, a etimologia da palavra a atenção para a coisa comum.

Cícero quem examinou a especificidade do conceito de república ao diferenciar *res publica* de outras, como a *privata*, a *domestica*, a *familiaris*, estabelecendo, dessa maneira, uma distinção entre o público, isto é, o comum – que corresponde, no grego antigo, às formas substantiadas do adjetivo *koinós* (comum, público) e, modernamente, à expressão italiana il *comune*, ao alemão *die Gemeinde* – e o privado, que não é comum a todos, mas é particular a alguns (LAFER, 1989).

Nesse sentido, entendemos que a discussão que norteia esta pesquisa toma por princípio o entendimento de que a escola pública é um bem público (*res-pública*) que serve a todos (*communis utilitatis*), cujo objetivo é a educação de e para todos.

No Brasil, com a Independência em 1822, iniciou-se uma série de debates e projetos que visavam a estruturação de uma educação nacional.

Em maio de 1823 inaugurou-se a Assembléia Constituinte, já com debates sobre a criação de uma legislação sobre a instrução que promovesse os estudos públicos (XAVIER, 1994).

Dentre os projetos, a autora cita o Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e o projeto de Criação de Universidades. O primeiro visava resolver os graves problemas educacionais do país emancipado, e depois de acirradas discussões e com uma série de emendas, saiu do plenário e não mais foi discutido. O segundo apresentado como indicação em 14 de junho de 1823, pedia a criação de pelo menos uma Universidade no

Brasil, porém teve a aprovação para a criação de duas Universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda.

No entanto, Xavier (1994) atesta que em 12 de novembro de 1823 foi dissolvida a Assembléia Constituinte não havendo tempo para promulgação do projeto que autorizava a criação das Universidades.

Em 1824 foi outorgada a Constituição que vigorou durante o regime imperial, contendo apenas em um dos seus artigos que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos. Entretanto, com o Ato Institucional de 1834, há um prejuízo para a educação brasileira, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias são destinadas à escola elementar e secundária.

Assim, a educação de elite fica a cargo do poder central e a do povo, confiada às províncias, representando a descentralização e impedindo a unidade orgânica do sistema educacional.

Azevedo (1976, p. 76) contribui para esse entendimento, apontando que “a educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes: são dois mundos que se orientam cada um na sua direção.”

O autor enfatiza que no Império desenvolveu-se uma educação aristocrática, destinada à preparação de uma elite, marcada fortemente pelas tradições intelectuais do país, pelo regime de economia patriarcal e pelo ideal correspondente de homem e de cidadão.

Conforme Saviani (2004) no Brasil, somente com o advento da República, mesmo que sob o amparo dos estados federados, a escola pública fez-se presente na história brasileira uma vez que o poder público tomou para si a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas.

Segundo este autor, a partir de 1890, no Estado de São Paulo com a instituição da escola graduada, a escola paulista serviu de referência para os demais Estados ao longo da Primeira República, seguindo os requisitos básicos na forma de sistema:

Organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como a inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; Construção ou aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas; Dotação e manutenção nesses prédios de toda a infra-estrutura necessária para o adequado funcionamento do ensino; Instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; Definição das

diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto; Organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava na dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares. (SAVIANI, 2004, p. 19).

Entre 1889 e 1920, houve a instalação do ideário republicano trazendo à tona fecunda reflexão sobre a educação, as idéias positivistas apontando a ciência como forma do conhecimento humano, capaz de superação dos mitos e da metafísica, o que atraiu a simpatia dos militares cujos estudos eram fundados nas ciências exatas.

Benjamin Constant, professor da Escola Militar, assumiu em 1890 o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, empreendendo uma reforma educacional. Dois anos depois, a educação passou para a pasta do Interior e Justiça.

Na esteira da Revolução de 30 é criado, em 1931, o Ministério da Educação e Saúde e baixado um conjunto de seis decretos conhecidos como a Reforma Francisco Campos dando mais organicidade ao nosso sistema educacional fornecendo uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior, não contemplando, porém o ensino primário.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1998), com as reformas estaduais de educação, principalmente na década de 20, que disseminaram uma espécie de otimismo pedagógico,<sup>1</sup> cuja característica principal era a esperança de democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola, esse movimento culminou em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros, que propunha realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional.

Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema educacional, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. (SAVIANI et al., 2004, p. 33).

Tal documento para Saviani (2004) constituiu-se como um marco referencial que inspirou as gerações futuras, influenciando a teoria da educação, a política

---

<sup>1</sup> Nas décadas de 1910 e 1920, o ideário liberal, sob a forma do Entusiasmo pela Educação é retomado no que se refere às suas demandas por representação e justiça. Assim, pela via da educação teria sido buscada a consolidação dos ideais da democracia representativa e da industrialização.

educacional e a prática pedagógica em todo o país, dando ênfase aos debates da Constituinte de 1933-1934, e influenciando o texto da Constituição Federal de 1934.

A Constituição Federal de 1934 imprimiu ao Estado a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional para que houvesse uma homogeneidade da educação no país, através de um PNE, podendo assim, legitimar o que estava impresso no artigo 150, alínea ‘a’, que estabelecia à União “fixar o PNE, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país.” (SAVIANI, 2004, p. 35).

A Constituição de 1937, cujo texto foi escrito por Francisco Campos, manteve os princípios educacionais presentes na Constituição de 1934, considerando além da educação secundária e superior, também a educação primária sob a responsabilidade do Estado.

Basbaun (apud RIBEIRO, 1984, p. 120) para elucidar sobre o momento histórico que vivia o Brasil em 1937 explica: “1937 foi um período de transição no processo histórico em que, derrubada a aristocracia rural do café, não havia ainda uma classe ou grupo de classes suficientemente forte para substituí-la.”

Assim, nesse documento a supra Constituição explicitou a orientação político-educacional capitalista de preparação de maior contingente para as funções exigidas pelo mercado e no seu artigo 129 estabeleceu o regime de cooperação entre a indústria e o Estado, ressaltando um programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional destinada ‘às classes menos favorecidas.’

Em 1942 foi decretada a Reforma de Ensino Capanema – Leis Orgânicas do Ensino – relativas ao ensino secundário, “refletindo o transplante da ideologia nazi-facista já agora na organização escolar brasileira.”<sup>2</sup>

Gustavo Capanema empreendeu como Ministro da Educação, a seqüência ao processo de reforma educacional abrangendo os ensinos industrial e secundário em 1942; comercial em 1943; normal, primário e agrícola em 1946, complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946.

---

<sup>2</sup> Em 11 de junho de 1940, diante dos sucessos conseguidos por Hitler na Europa, Getúlio pronuncia um discurso onde aderiu ao nazi-facismo: “Sentimos que os velhos sistema e fórmulas antiquadas” dizia ele, “entram em declínio” (BASBAUM apud RIBEIRO, 1984, p. 122).

Saviani (2004, p. 38) enfatiza que,

Embora por esse caminho praticamente todo o arcabouço da educação tenha sido afetado, prevalecia, ainda, o mecanismo de se recorrer a reformas parciais, fazendo falta um plano de conjunto que permitisse uma ordenação unificada da educação nacional em seu todo, tal como preconizara o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Essa exigência manifestou-se com a promulgação da nova Constituição Federal de 18 de setembro de 1946, que definiu como privativa da União a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

Em 1946, na esteira da redemocratização pós-guerra, o ministro Clemente Mariani, representante dos pioneiros da educação, constituiu uma comissão de educadores para formular e propor um projeto de reforma geral da educação nacional, presidida por Lourenço Filho e organizada em três subcomissões: Ensino Primário, Ensino Médio, Ensino Superior.

Em 1948, o ministro apresentou o anteprojeto da LDB que, inicialmente, criticando a descentralização do ensino, se envolveu no embate em defesa da escola pública que se estendeu até 1961 quando a lei foi promulgada, entretanto não sem antes percorrer um longo caminho de idas e vindas, que refletiam as contradições da sociedade brasileira, que vivenciava, a transição da modernização capitalista das décadas de 50 e 60. O debate educacional em torno do público e do privado refletia, no âmbito educacional, as dificuldades da construção de um pacto e de um estado que gerisse os interesses públicos e privados, dito de outra forma, que compatibilizasse as intensas manifestações e reivindicações dos movimentos sociais do campo e da cidade com os interesses do capital nacional e transnacional que aqui se instalavam.

Em 1959 o deputado Carlos Lacerda em nome da ‘liberdade de ensino’, apresentou um substitutivo que vetava o monopólio do ensino estatal e defendia a iniciativa privada.

A partir daí duas correntes radicalizaram posições: uma em defesa da escola pública apoiada pelos seguidores do movimento da Escola Nova, intelectuais, estudantes e líderes sindicais e a outra em defesa da escola privada, segmento ligado aos meios católicos, que se opunham ao monopólio estatal e discursando sobre a liberdade das famílias de escolherem a melhor educação para seus filhos.

Após 13 anos de tramitação e de muitos embates, a lei foi aprovada em 1961, já ultrapassada e não alterando a estrutura do ensino existente desde a Reforma Capanema, tendo, porém, maior flexibilização, e tornou possível, que através do

aproveitamento de estudos, os alunos pudessem transferir-se de um ramo a outro do ensino médio e após conclusão desse nível, teriam acesso ao nível superior através do exame vestibular. (SAVIANI, 2004).

Analisando a década de 1960 podemos constatar que foi uma época de intensa experimentação educativa, como aponta Saviani (2004): colégios de aplicação, ginásios vocacionais, renovação do ensino de matemática e de ciências, porém essas inovações se encerraram já no final da década.

Construídos na efervescência dos movimentos sociais, principalmente ligados ao campo, a primeira metade dos anos de 1960, viu crescer e consolidar os chamados ‘Movimentos de Educação Popular’ cujo objetivo mais amplo era o de que “a população adulta tomasse parte ativa na vida política do país.” (RIBEIRO, 1984, p. 154).

Podemos citar como exemplo destes movimentos os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base. Destacamos a importância desses movimentos por estarem ligados à promoção da cultura popular adequando a educação aos interesses do povo, pois sustentava a idéia de que a educação deveria ser considerada como comunicação a serviço da transformação do mundo.

O grande nome que dava representatividade a esse ideário de transformação na educação foi Paulo Freire, educador que sempre buscou, através do diálogo, a superação da realidade, levando o adulto trabalhador a refletir sobre sua própria história e transformá-la por meio de um sistema de alfabetização criado por ele, cujo método alfabetizava em 40 horas. Na esteira desses movimentos algumas tentativas oficiais foram discutidas, mas não levadas a cabo, por exemplo a intenção do governo Goulart de alfabetizar cinco milhões de brasileiros através do Plano Nacional de Alfabetização. (SHIROMA, 2001).

No entanto, este plano não obteve êxito tendo em vista as medidas tomadas pelo governo imposto pelo golpe militar, em março de 1964 e em seu lugar foi implantado a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) a fim de neutralizar a ação das Ligas Camponesas e, depois, nos anos 70, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

É importante salientar que mesmo com curta duração, os movimentos populares acima citados, repercutiram profundamente na história educacional brasileira uma vez que Paulo Freire imprimiu um novo sentido para a educação, concebendo-a como prática da liberdade.

Paralelo aos eventos educacionais da década de 60, o Brasil vivia um período de turbulência na política e na economia tendo em vista que o período ditatorial com relação à educação foi caracterizado “pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa

parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1998, p. 163).

Com tais medidas o Estado inviabilizou o incremento da cultura e da educação proposta pelos movimentos populares desmobilizando politicamente as massas e a política.

Shiroma (2001) ao situar as reformas do ensino empreendidas pelos governos do regime militar aponta que alguns elementos das propostas para a educação brasileira apresentadas anteriormente foram assimiladas, porém “balizadas por recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano (Relatório Atcon) e ao Ministério da Educação Nacional (Relatório Meira Mattos).”

Essas recomendações buscavam incorporar compromissos assumidos pelo governo brasileiro na ‘Carta de Punta del Este’, em 1961 e no Plano Decenal de Educação da Aliança Para o Progresso, oriundos dos acordos entre o MEC e a *Agency International Development* (AID).

Além do Relatório Meira Mattos, organizado por uma comissão que teve como função estudar a crise instalada, decorrente dos acordos acima citados, e propor medidas de reforma, surgiu na época, outro documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, que não só elaborou o relatório, como também apresentou o anteprojeto que deu origem à Lei 5.540/68 que reformulou o ensino superior.

Ghiraldelli Júnior (1998, p. 175) informa-nos que,

A Lei 5540/68, criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de créditos. Adotou-se o vestibular unificado e classificatório, o que eliminou com um passe de mágica o problema dos excedentes (aqueles que apesar de aprovados no vestibular, conforme a média exigida, não poderiam efetivar a matrícula por falta de vagas).

A Lei 5.540/68, denominada de Reforma Universitária, introduziu a racionalização econômica através da relação custo-benefício e da teoria do capital humano na educação, direcionando o ensino universitário para atender ao mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior.

Diversas medidas foram tomadas para alcançar tais metas, entre elas: a unificação do vestibular por região; o ingresso por classificação; o estabelecimento de limite

no número de vagas por curso; a criação do curso básico que reunia disciplinas afins em um mesmo departamento; o oferecimento de cursos em um mesmo espaço, com menor gasto de material e sem aumentar o número de professores; a fragmentação e dispersão da graduação; o estabelecimento de matrícula por disciplina, pelo sistema de créditos, além da instituição da periodicidade semestral. (SHIROMA, 2001).

Em 1971, foi sancionada a Lei 5.692, originária de um projeto elaborado por um grupo de trabalho instituído em junho de 1970.

A Lei promoveu a instituição do chamado ensino de 1º e 2º graus, com a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos fazendo a fusão dos antigos cursos, primário e ginásio. Extinguiu o exame de admissão ao ginásio, e com mudanças que determinaram, por exemplo, a extinção das disciplinas de Geografia e História que foram substituídas pelo ensino de Estudos Sociais, Português por Comunicação e Expressão e Ciências Naturais por Ciências.

Com relação ao ‘antigo’ secundário, agora denominado 2º grau, tornou-o integralmente profissionalizante através do Parecer 45/72 do CFE, que estabeleceu cento e trinta habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola, de acordo com os cursos oferecidos. Uma parafernália de disciplinas e cursos apareceu no rol das escolas, e o mais grave é que as escolas públicas, ao cumprirem a lei, foram ‘desastrosamente descaracterizadas.’ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1998, p. 182).

Para esse autor o maior equívoco da Lei 5.692/71, com a transformação do 2º grau em profissionalizante, foi a desativação da “Escola Normal, transformando o curso de formação de professores de 1ª a 4ª série na ‘Habilitação Magistério’, que na prática era reservada aos alunos que tinham as notas mais baixas.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1998, p. 183). Entre os resultados obtidos com as políticas implementadas, o pesquisador aponta: a diminuição na qualidade do ensino fundamental público, com a respectiva valorização do ensino particular, e a conseqüente elitização do ensino universitário, que impede até hoje o acesso de grande parte da população à universidade pública.

Shiroma (2001) cita Horta para comentar as conseqüências decorrentes da ampliação da escolaridade imposta pela Lei 5.692/71:

A alta seletividade do antigo curso primário, a elevada proporção de vagas na rede particular e a inexistência de escolas do antigo nível médio na zona rural tornaram impraticáveis a extensão e a obrigatoriedade da escolaridade prevista na lei. (SHIROMA, 2001, p. 39).

A autora ressalta que o fato da escolarização do país passar por uma reformulação significativa com a obrigatoriedade do ensino em oito anos, significava uma intervenção clara em seus desdobramentos, maiores investimentos para sua implementação em todo o território nacional, amplo debate com educadores de todo o país, no entanto o governo limitou-se a ampliar o clientelismo e a formular projetos de gabinete. (SHIROMA, 2001).

O reflexo do desacerto do plano econômico do governo militar, com o declínio do ‘milagre econômico’, levou o crescimento da oposição ao regime, resultando na derrota do governo nas eleições ao Senado, em 1974.

Assim, a sociedade civil iniciou um processo irreversível de reorganização, de ‘abertura política’: os estudantes conseguiram a rearticulação da União Nacional dos Estudantes (UNE) – em 1979 a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), entidades de jornalistas, intelectuais, Igreja Progressista, levaram a burguesia a acreditar na via democrática e politicamente instalou-se um jogo de ideais e interesses expressos na criação e aglutinação de vários partidos políticos.

Ghiraldelli Júnior (1998, p. 195) atribui a esse ‘jogo’ expresso na política, incrementado pela inquietação gerada pelas pressões dos capitalistas internacionais, à corrupção e incompetência dos governos pós-64, a causa da perda do apoio da burguesia liberal à ditadura militar.

A década de 80 experimentou um processo de luta pela democratização, assunto que merece destaque pelas observações apontadas por Frigotto (2002).

Para esse autor a democracia no Brasil é formal, distante do sentido mais profundo da categoria, que só pode ser construída sob a igualdade de condições sócio-econômicas, culturais, educativas da sua população.

Continuando a análise desse período conturbado em todos os setores da sociedade, o ano de 1982 foi significativo: a política voltou às ruas, a sociedade civil ganhou novas organizações culminando com as eleições que, com a eleição dos governadores de oposição criaram, no entender de Ghiraldelli Júnior (1998), um quadro educacional e pedagógico inédito no país. Como exemplo o autor cita o encaminhamento do MEC que alterou a legislação vigente. Citamos a Lei 7044/92.

A Lei 7.044/82 do general Figueiredo, que revogou o ensino profissionalizante obrigatório do 2º grau, foi o reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura e a demonstração de que as atitudes e planos tecnocráticos haviam, de fato, colocado o governo numa situação de distanciamento para com a maior parte da sociedade, até mesmo as classes dominantes. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1998, p. 185).

Comprovamos a desigualdade educativa quando nos deparamos com uma realidade educacional dramática na citada década, contrariando os princípios de uma sociedade democrática: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 3% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% das matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 71% das reprovações. (SHIROMA, 2001).

Esse cenário apontava para a necessidade de um redimensionamento na legislação educacional vigente. No entanto, é sabido que mesmo com o fim do regime militar, a educação manteve o modelo anterior no que se refere ao financiamento, como por exemplo, a criação sob a tutela do MEC, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o incentivo ao processo de municipalização do ensino de 1º grau.

A relação entre a UNDIME e o MEC, apesar de conflituosa, teve sua parcela de contribuição para por em foco a discussão de novas formas de relacionamento entre as várias esferas de poder.

É importante salientar que na esfera governamental, aos poucos os governos de oposição articularam um política educacional contrária àquela do regime militar, expressando-se num projeto nacional de educação – o da Constituinte, processo iniciado em 1987, que, no entanto, foi ‘desnaturado pela figura híbrida de um Congresso Constituinte, de autonomia duvidosa’ que se materializou na Constituição de 1988. (SHIROMA, 2001, p. 49).

Nesta Carta a educação ganhou capítulo especial, e no seu artigo 205 preceitua a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, para o pleno desenvolvimento da pessoa, sua inserção social e sua qualificação para o trabalho.

A organização da sociedade civil logrou ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos no texto da Constituição de 1988, tais como a ampliação das liberdades individuais, restrição ao poder das Forças Armadas na garantia dos poderes constitucionais, possibilidade de participação popular no Legislativo através de projetos de lei assinados por 1% do eleitorado, entre outros.

Os princípios da educação estão estabelecidos no artigo 206: a igualdade de acesso e permanência na escola, a liberdade de expressão, o pluralismo de idéias e concepções, a gratuidade e a qualidade do ensino público, a valorização do profissional do ensino e a gestão democrática. Nos artigos seguintes a Constituição de 1988 reafirma a educação enquanto direito e valor, bem como inova o conceito de Educação Básica ampliando-a de forma a abranger desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Nesse sentido consideramos importante discutirmos como ocorreram as discussões em torno dos documentos que oficializaram os rumos da educação brasileira a partir da Constituição de 1988: a LDB e o PNE.

Nessa breve discussão queremos ressaltar as contradições que se fizeram e se fazem presentes nas decisões do governo, especialmente com relação à educação, onde se constata que veladamente nos discursos do Estado com relação à participação, aos valores da cidadania, verifica-se a preponderância de uma política pautada pela lógica do capitalismo, que dilui a participação da comunidade na escola, estratégia primordial para a concretização do sentido ‘público’ da escola pública.

### **1.1 A tramitação e a aprovação da LDB: o primeiro *round***

Discorreremos o processo que desencadeou a discussão, tramitação e votação da LDB 9493/96. Optamos por esse procedimento por entender que tal processo foi extremamente importante na mobilização da sociedade civil com seus setores mais ligados a questão educacional, além da comunidade educacional que se mobilizou para tentar implementar uma nova LDB mais adequada aos novos tempos e principalmente que preservasse direito e garantias constitucionais em benefícios da escola pública.

No início da década de 90 o campo educacional acenava para volta da luta pelo ensino público e gratuito, que desde 1988 já se desenrolava o debate em torno do projeto da nova LDB, uma vez que a própria Constituição Federal já estabelecia isto.

Em dezembro, de 1988 o projeto em sua versão inicial, delineado por Dermeval Saviani foi apresentado à Câmara Federal, pelo deputado Octávio Elísio. A comunidade educacional organizou-se mantendo o ‘Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB’, ao qual se associavam mais de 30 entidades nacionais de feição sindical, acadêmica, religiosa, profissional. (SHIROMA, 2001, p. 50).

Durante os anos de 1991 e 1992, o projeto para a nova Lei andou a passos lentos, sem que houvesse uma definição pelo Congresso Nacional sobre os rumos que deveriam ser tomados.

Enquanto o Projeto tramitava pelas Comissões Técnicas da Câmara, o Senador Darcy Ribeiro, apresentou seu projeto de LDB, de ‘forma intempestiva’ como salienta Saviani (2003, p. 196), aproveitando-se do novo regime interno que possibilitava a aceleração da aprovação, uma vez que as decisões das comissões temáticas tinham caráter terminal.

Por discordância do Senador Jarbas Passarinho, o projeto não foi votado na reunião de fevereiro de 1993, e um segundo projeto foi apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro.

Segundo Saviani (2003, p. 200) esta saída foi a via escolhida para,

Afastar as pressões das forças que atuavam junto ou sobre o parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas [...] que seriam propostas posteriormente pelos defensores dos interesses burgueses.

Dessa forma, podemos analisar dois momentos no processo de tramitação da LDB pelo Congresso Nacional. Como aponta Pino (1992): o primeiro iniciou com a preparação do anteprojeto em 1987, quando houve a participação da sociedade civil e acadêmica na defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, principalmente através dos Fóruns Nacional e os Estaduais, e a correlação de forças, até o final desta etapa, delinear-se claramente em favor dos interesses democráticos e dos anseios das classes trabalhadoras.

O segundo momento foi marcado pelo jogo de interesses que se fazia presente no Congresso Nacional, principalmente dos representantes das escolas privadas e confessionais.

Como ressalta Pino (1992), interrompendo o processo democrático, até então presente na elaboração da lei configurando seu conteúdo com importantes avanços, mas também, notadamente liberal e em defesa dos interesses privatistas, com o predomínio da ideologia burguesa, o neoliberalismo, sobre o sistema de ensino. É interessante observar que este mesmo embate presente no jogo entre que lutavam por uma educação democrática e os interesses das empresas privadas foi um cenário antes já vivido, quando da tramitação da LDB de 1961.

É preciso apontar que o momento histórico que esse processo de tramitação e negociação da LDB esteve fortemente marcado pela presença do debate em torno do processo de globalização e sua expressão ideológica, o neoliberalismo, acenando para a retomada dos princípios liberais. Dentro desse ideário, a educação apareceria para:

Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos da preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. (GENTILI; SILVA, 2002, p. 12).

Por este motivo, os idealizadores da proposta neoliberal defendiam uma escola voltada para a lógica empresarial, além de atribuírem ao setor público todas as mazelas sociais e econômicas entendendo que a iniciativa privada pode conduzir à regeneração e recuperação da democracia, da economia e da sociedade, utilizando para isso, as tecnologias aliadas à educação.

O debate dos educadores, suas formulações e propostas para a LDB e, posteriormente, para o PNE não foram compatíveis com a ideologia e as políticas de ajuste e, por isso, foram duramente combatidas e inúmeros pontos dos projetos originais tiveram que ser negociados. Embora seja preciso observar que as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo Poder Executivo mediante Medidas Provisórias, Decretos-Lei e Portarias. Mais uma vez, a história se repete, diante da circularidade ou vício de processo.

Podemos afirmar apoiados em Frigotto (2002), que a década de 90 viveu um processo que pode ser considerado um trabalho inútil e sem esperança, caracterizado por uma nova forma de ditadura, sob as reformas neoliberais.

Para este autor trata-se da ditadura do mercado ou do capital das mega-corporações, de subordinação com os centros hegemônicos do grande capital. O ajustamento aos ideais neoliberais pressupunha conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial. Vê-se assim, a substituição da ditadura militar pela ditadura do capital.

Para tanto, disseminou-se a idéia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado a educação deveria estar à frente, como principal sustentáculo, o que se materializou

nas diversas documentações emanadas de organismos internacionais<sup>3</sup>, que exerceram importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país, inclusive como cita Frigotto (2002).

Para esse autor, os projetos dos educadores da década de 1980, tais como a constituição de um sistema nacional de educação orgânico, a concepção de educação pública e gratuita como direito subjetivo e dever do Estado, a erradicação do analfabetismo foram adaptadas em nome do ajuste da economia e da atração de capital especulativo, mediante os mecanismos de desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização. Mesmo o projeto da LDB, provindo das organizações dos educadores, foi sendo desfigurado. Todas as decisões foram sendo tomadas pelo poder executivo. “Podemos afirmar, sem risco de grave erro, que a LDB se constituiu em um *ex-post* que não poderia afrontar as decisões já tomadas.” (FRIGOTTO, 2002, p. 58).

Nesse sentido, encontramos em Bruno (2001) a corroboração do mesmo sentido dado à educação para atender o processo produtivo oriundo do capitalismo globalizado:

Pelo que nos mostram as evidências empíricas, até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública, são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo. Trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se qualidade total. Entretanto, esta qualidade refere-se primordialmente à qualidade do processo, não no produto, já que, com relação a este, a qualidade é sempre referida ao segmento de mercado a que se destina. Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho. Em termos do processo de trabalho dos educadores, trata-se de eliminar o que nas empresas classifica-se como refugo do trabalho, isto é, peças, produtos ou serviços produzidos fora das especificações, que devem ser desprezados ou refeitos, com seus custos acrescidos, implicando em produtividade declinante. Neste caso, o refugo é o aluno que abandona a escola (investimento perdido) e o retrabalho é o repetente. (BRUNO, 2001, p. 41).

Dessa forma, a configuração da política educacional, a partir da promulgação da LDB 9.394/96, centrou sua tônica no princípio da ‘qualidade’, definida por Bruno (1997) do ensino e de medidas necessárias para o resguardo dessa ‘qualidade’ como forma de garantir um processo eficiente.

---

<sup>3</sup>Agency for International Development – AI; Fundo Monetário Internacional – FMI; Banco Mundial – BM; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD.

Para Dourado (2002, p. 242):

As políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que, como explicitamos anteriormente, engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais, em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei 9394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Considera-se, portanto, que a LDB 9.394/96 foi fruto de uma articulação política que ignorou todo o movimento popular em prol de uma educação de qualidade que atendesse aos anseios do povo brasileiro. Fim do primeiro *round*: vitória dos interesses burgueses!

## **1.2 A tramitação e aprovação do Plano Nacional de Educação: o segundo *round***

Para demonstrar que o campo educacional é um espaço de embates constantes entre os projetos coletivos democráticos e de caráter transformador e os interesses liberais dos grupos dominantes, discutiremos nesse espaço os rumos tomados pela tramitação e aprovação do PNE a partir do referencial de Saviani (2004) onde encontramos uma análise crítica sobre os encaminhamentos tomados pelo governo para a elaboração de tal documento.

O autor inicia a discussão sobre o PNE a partir do estabelecido na Constituição de 1988 que em seu artigo 214, prevê o estabelecimento de um PNE cujos objetivos deveriam abarcar: a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país. (BRASIL, 1988, p.158). Também, a LDB faz referência explícita e sobre a questão estabelecendo a responsabilidade direta da União de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (BRANDÃO, 2007, p. 40). E em suas Disposições Transitórias, no artigo 87 institui a Década da Educação. O prazo definido para o encaminhamento do PNE ao Congresso Nacional ficou determinado pelo § 1º do art. 87 da LDB, que seria um ano a partir da publicação da LDB.

Acontece que a União, nesse caso representada pelo Ministério da Educação, não foi capaz de encaminhar ao Congresso nacional nenhum Plano Nacional de Educação no prazo estipulado por esse § 1º, do art. 87 da LDB. Sendo assim, vencido esse prazo legal, as inúmeras entidades educacionais da sociedade civil brasileira que haviam formulado e discutido o outro projeto de LDB que foi, por meio de uma manobra regimental, substituído no Senado Federal pelo projeto de LDB do Ministério da Educação/Banco Mundial, formalmente subscrito pelo então Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) no início de 1995, encaminharam ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, subscrito pelo então Deputado Federal Ivan Valente (PT-SP). (BRANDÃO, 2007, p. 168).

Para Saviani (2004), a idéia de um PNE já aparecia no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, quando anuncia as diretrizes fundamentais para a formulação de um ‘Plano de reconstrução educacional’, cujo matiz se aproxima da idéia de sistema educacional, entendido em uma “organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país.” (SAVIANI, 2004, p. 73).

Assim, a Constituição de 1934 fazia referência a um PNE que seria elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, em 1937 o um documento oficial foi entregue ao ministro Gustavo Capanema.

Tal plano” na avaliação de Saviani (2004) era um texto de 504 artigos, autodenominado de ‘código da educação nacional’, que a ditadura do Estado Novo, nunca promulgou, embora o autor admita que seu conteúdo se aproximasse da orientação predominante durante este regime; que tinha como um grande objetivo “revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido através da política educacional.” (SAVIANI, 2004, p. 74).

Ou seja, o ‘plano’ em questão se resumia a um instrumento de articulação dos ideais do Estado e não uma concretização dos ideais do movimento renovador dos Pioneiros, que entendia o plano de educação como a idéia de um sistema educacional, como “instrumento da racionalidade científica no campo da educação, em consonância com o ideário escolanovista.” (SAVIANI, 2004, p. 73).

Entretanto, apesar da intenção de Gustavo Capanema, de formular o arcabouço da educação nacional, nem o Código de Educação nem um Plano de Educação chegaram a ser elaborados durante o Estado Novo.

As discussões em torno do projeto da primeira LDB da Educação Nacional na década de 60 foram permeadas por duas tendências: uma representada por Santiago Dantas, que via no projeto de LDB o instrumento capaz de definir um sistema de ensino

voltado para a realidade e as necessidades do desenvolvimento brasileiro; a segunda tendência, “defendia a liberdade de ensino e o direito da família de escolher o tipo de educação que deseja para seus filhos.” (SAVIANI, 2004, p. 75). Nesse sentido, a idéia de Plano de Educação da LDB “ficou reduzida a instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino”, garantindo o acesso das escolas particulares, aos recursos públicos destinados à educação.

Saviani (2004) elucida que em 1962, em consonância com a LDB de 1961, o Conselho Federal de Educação elaborou um documento que traçava as metas para um PNE. Estabelecia também as normas para a aplicação dos recursos para os diferentes níveis de ensino.

Assumidamente, após a Lei 4.024/61 – a primeira LDB, e como um desdobramento dos ideais tecnocráticos do Regime Militar, a burocracia técnica, de viés eminentemente economicista, assumiu o planejamento educacional, expresso na subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento.

Assim, novamente em regime de ditadura, a história da educação brasileira registra a suspensão do PNE e uma nova era nas políticas educacionais. Os desdobramentos de tais diretrizes sobre a educação culminaram na Reforma do ensino através da Lei 5.692/71, que em seu artigo 53, delega a União o encargo de estabelecer e executar planos nacionais de educação e como decorrência dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, que recebiam a denominação de ‘Planos Setoriais de Educação e Cultura’ (PSCs).

Os ideais de um PNE adentraram a ‘Nova República’ e renasceram com força dado o espírito de liberdades democráticas retomadas, Saviani assim se expressa sobre esse momento:

Não obstante a existência do Plano ‘Educação para Todos’, que expressava de modo geral o que o ‘Governo Tancredo’ pretendia para a educação nacional, privilegiou-se uma estratégia de repasse aos Estados e Municípios, com objetivos clientelistas, que desconsiderou aquele Plano (SAVIANI, 2004, p. 77).

O Plano a que se refere é o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, cuja dinâmica prevalecia a fragmentação e descontrole, imposta e mantida por mecanismos autoritários.

Na década de 90, o MEC editou o ‘Plano Decenal de Educação para Todos’, que por meio de uma avaliação diagnóstica da educação básica buscou traçar estratégias para a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo. Extremamente

ambicioso o Plano se propunha a ser “instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal.” (SAVIANI, 2004, p. 78).

Vale ressaltar que tal documento teve importantes contribuições da ‘Declaração Mundial sobre Educação para Todos’, resultado da reunião realizada em 1990, em Jontien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial.

De fato, as ações da esfera federal, se deram apenas para atender as condições de financiamento para a educação, dos organismos multilaterais como o Banco Mundial.

No primeiro semestre de 1997, o MEC apresentou um documento ‘Plano Nacional de Educação’, cuja introdução contempla a necessidade de um amplo processo de consultas e debates que, no entanto não aconteceram em virtude do descumprimento dos prazos que foram determinados, como já foi citado anteriormente.

O referido documento apresenta uma estratégia para elaboração do PNE, aludindo a interlocução do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Nacional de Secretários de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

As indicações do documento sobre o PNE previam reuniões gerais com representantes da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Especial (SEE) para que fossem discutidos os itens referendados no tópico 3 do documento: Educação Infantil e Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Superior; Educação Tecnológica e Formação Profissional; Educação Especial, Educação Indígena; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos e erradicação do analfabetismo e Ensino a Distância.

Além dessas reuniões gerais eram previstas ‘reuniões auxiliares’ com a participação dos Estados e Municípios, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e das Secretarias do MEC, que teriam por objetivo dar sugestões para a composição do Plano.

Em 1997 o MEC apresentou um texto: ‘Proposta para o Documento: Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o PNE’, confirmando a participação dos Estados e Municípios, que teriam por tarefa descrever e analisar a situação educacional, “os obstáculos a

serem enfrentados, os objetivos e metas a serem atingidos e as estratégias de ação a serem implementadas.” (SAVIANI,2004, p. 80).

Foi apresentada conjuntamente, uma ‘Proposta de Metas para o PNE’, que incluía ações para os itens referidos em seu tópico 3:

1. Ensino Fundamental;
2. Educação infantil- Creches;
3. Educação Infantil- Pré-escola;
4. Educação Especial;
5. Ensino Médio;
6. Educação Profissional;
7. Educação de Jovens e Adultos;
8. Ensino Superior;
9. Educação a Distância;
10. Educação indígena;
11. Formação de Professores e Valorização do Magistério;
12. Financiamento e Gestão.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) através de uma Comissão, elaborou um documento ‘Parecer da ANPd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o PNE’, contemplando todos os itens elencados acima, menos Educação Indígena. Neste documento, são apresentadas críticas e ponderações relevantes acerca das metas analisadas.

Para Saviani (2004, p. 82),

Uma análise do conjunto do documento nos permite concluir que a proposta do ‘Plano’ limita-se a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compreensão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para Estados, Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar.

Em dezembro de 1997, prazo previsto para a conclusão do Plano, o MEC apresentou outro documento sob a forma de versão preliminar para discussão interna, com alterações de redação e aumento do número de metas. Somente em 12 de fevereiro de 1998, foi encaminhada ao Congresso Nacional, a versão final do Plano.

No entanto, Saviani (2004) informa que em 10 de fevereiro de 1998, ou seja, dois dias antes, foi protocolada no Congresso Nacional, uma proposta de PNE, alternativa ao projeto governamental cujo texto foi produzido no II Congresso Nacional de Educação (CONED), realizado no mesmo ano em Belo Horizonte. O resultado da tramitação no Congresso Nacional dos dois anteprojetos de PNE foi sancionado pelo Presidente da República por meio da Lei n. 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional Educação, com vigência no período 2001-2010.

Mais uma vez a história aponta para um cenário já vivido na educação brasileira: a prevalência dos interesses do Estado em detrimento dos interesses e anseios da grande maioria da população brasileira. A política educacional tem como vetor os ajustes provindos da globalização, a ‘racionalidade financeira’, através da redução dos gastos públicos e do ‘encurtamento’ do Estado. Fim do segundo *round!*

É importante salientar que vivemos o início de um *Terceiro Round*. O Estado e a sociedade brasileira estão se mobilizando para a realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE, que é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar das discussões para o desenvolvimento da Educação Nacional. As discussões tematizam a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação, e está sendo realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, têm em suas mãos, desde janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira.

A importância política da CONAE para o País guarda relação, em suas origens, com a própria história de institucionalização do Ministério da Educação. Quando o Presidente da República sancionou, em 1937, a Lei nº 378, reorganizando o Ministério da Educação e Saúde Pública, também instituiu no mesmo ato, a Conferência Nacional de Educação.

A partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil tornou-se uma república federativa por cooperação e a nossa Carta Magna alçou estados, Distrito Federal e municípios à condição de entes autônomos e de interlocutores juridicamente reconhecidos na organização da educação nacional. A vigência do Estado Democrático de Direito estimulou o surgimento, na sociedade brasileira, de espaços democráticos para a construção de políticas públicas, entre os quais destacamos, a organização de Conferências de Educação. a Conferência Nacional de Educação Básica, nos dois últimos anos.

A Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB, organizada em Brasília, no período de 14 a 18 de abril de 2008, deliberou pela realização da Conferência Nacional da Educação – CONAE, programada para o primeiro semestre de 2010. A CONAE iniciou com Conferências Municipais, no primeiro semestre de 2009 e de Conferências Estaduais e do Distrito Federal programadas para o segundo semestre do mesmo ano. Constitui conteúdo desta Conferência a Educação Básica, a Educação Profissional e a Educação Superior, cuja discussão temática envolverá todas as etapas e modalidades de ensino.

A Portaria nº 10/2008, publicada no Diário Oficial da União, de 4 de setembro de 2008, constituiu uma comissão de 35 membros, a quem atribuiu as tarefas de coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da CONAE em todas as etapas. Na mesma Portaria, o Ministro da Educação Fernando Haddad designou o Secretário Executivo Adjunto Francisco das Chagas para coordenar a Comissão Organizadora Nacional da CONAE.

A Comissão Organizadora Nacional é integrada por representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação, ou seja, entidades estudantis, de pais, comunidade científica, movimentos sociais, centrais sindicais e confederações de empresários.

Na coordenação da CONAE, o Secretário Executivo Adjunto Francisco das Chagas, vai sugerir aos demais integrantes da Comissão Organizadora Nacional que se discuta o fortalecimento do Sistema Nacional Articulado de Educação e a adoção de diretrizes para um novo Plano Nacional de Educação que levem em conta o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007.

De acordo com o Secretário Executivo Adjunto Francisco das Chagas, o Brasil tem na Constituição Federal de 1988, na LDB e no PNE, as bases assentadas de um sistema nacional de educação. Esse sistema nacional define as competências comuns e confere a autonomia federativa, articula e distribui as responsabilidades entre os sistemas de ensino federal, estaduais, do Distrito Federal e municipais, e, orienta a atuação de todos em regime de colaboração. Também, a tendência de organização de congressos ou conferências nacionais de iniciativa da sociedade civil, em períodos autoritários e, de conferências convocadas pelo Poder Executivo, em períodos democráticos, pode ser alterada com a política

atual do Ministério de Educação de institucionalizar Conferências Nacionais de Educação organizadas conjuntamente por governo e sociedade.

Considerando a importância do debate nas escolas, nas universidades, nas Conferências Municipais ou Intermunicipais, Estaduais, do Distrito Federal e na Conferência Nacional de Educação para a construção democrática da qualidade social da educação para todos(as) e para o êxito da colaboração federativa, é fundamental que haja a participação de todos, para que possamos acompanhar passo a passo todo o processo de esperamos, culmine na vitória da sociedade e da educação, fazendo mudar os resultados dos *rounds* anteriores

### **1.3 A Escola Pública no Estado do Paraná a partir de 1980**

Paralelo às discussões que antecederam a Constituição de 1988, o estado do Paraná, elaborou na campanha eleitoral de 1982 as propostas de políticas educacionais que na ótica de Cunha (1995, p. 233),

[...] continha uma mistura bastante heterogênea de formulações e propostas específicas. Defendia uma especial ‘tarefa da escola numa educação libertária’, para o que se previa a atribuição ‘aos grupos sociais organizados a responsabilidade de forjar seus próprios destinos’ e a criação de mecanismos para que a ‘comunidade escolar’ (pais, mestres, estudantes e servidores) passassem a ter ‘participação decisiva na escolha da direção dos estabelecimentos oficiais de ensino, mediante o sistema de eleições diretas, nas escolas de todos os níveis de ensino.

Em 1983 o primeiro governador eleito democraticamente ainda no regime militar, José Richa, publicou o documento ‘Políticas SEED-Pr<sup>4</sup>: fundamentos e explicitação’, definindo as políticas setoriais para a educação, concentradas em seis pontos, segundo verificado em Paraná (1983):

1. Resgate do compromisso político na ação pedagógica;
2. Melhoria da qualidade do ensino com prioridade para a rede pública;
3. Incentivo às experiências não formais da educação;
4. Democratização do poder pela participação das comunidades organizadas, nas decisões relacionadas com a educação;
5. Valorização do docente como profissional necessário á sociedade;
6. Implantação gradativa da educação especial na rede pública estadual.

---

<sup>4</sup> SEED:Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Cunha (1995) destaca que para a concretização deste projeto, a SEED organizou uma central de recolhimento de informações sobre o sistema educacional, deslocou os Núcleos de Educação da Capital para 20 microrregiões do Estado, propôs as negociações salariais com a categoria e regulamentou as eleições para escolha de diretores das escolas públicas.

É importante destacar que a forma como ocorreram as primeiras eleições para diretores gerou críticas tanto pela Associação dos Professores do Paraná (APP), quanto pelos profissionais da educação, em razão de certa arbitrariedade na nomeação dos diretores, uma vez que as comunidades escolares escolhiam seus candidatos, e os três nomes mais votados, eram encaminhados à SEED, para avaliação, através de análise de currículo, plano de trabalho e pareceres dos inspetores de ensino, sobre os candidatos.

Na sucessão governamental, houve a gestão de Álvaro Dias de 1987 a 1990, que procurou consolidar algumas propostas do governo anterior e buscou implementar outras ações, dentre elas a reestruturação do ensino de 1º grau, tendo como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização para as séries iniciais do 1º grau, que já era uma tendência nacional.

Esta implantação aconteceu em meio a amplas discussões junto às escolas, professores, entidades de classes, equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação e a própria SEED, que podemos argumentar: seria uma tentativa de democratização das decisões ou uma possibilidade de dar autonomia da escola?

Nesse período, a SEED organizou vários encontros para ampliar as discussões e análises para a elaboração de uma nova proposta curricular para o ensino de 1º grau embasada nos princípios da pedagogia histórico-crítica, enfatizando a necessidade de a escola promover a socialização do saber, além de se colocar como a mediadora entre o aluno e a realidade, através da aquisição de conteúdos, da formação de habilidades, hábitos e convicções. Para Diniz (2005, p. 62) “Não se pode negar que o processo de elaboração da proposta do Currículo Básico tenha significado, teoricamente, uma possibilidade de mudança dos rumos da educação no Paraná.”

Para além da teorização, o processo de democratização requeria retomar outras questões, especialmente legais que definiam as regras para as eleições dos diretores, desde anteriormente, objeto de discussões entre a classe dos professores.

Outro ponto importante que deixava margem para debates era a questão da descentralização de tarefas para efetivação das propostas de democratização. Nesse sentido, a

SEED continuou mantendo o controle do sistema, apesar dos deslocamentos dos Núcleos Regionais de Educação.

Em 1990, o governador Roberto Requião deu continuidade às propostas anteriores com a proposta da elaboração do Projeto Pedagógico das escolas, consolidando a proposta do Currículo Básico e apresentando o documento ‘Regimento Escolar para os Estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino’.

Porém, em outubro de 1992, com a edição do documento ‘Paraná: Construindo a Escola Cidadã’, ficou clara a indicação de um modelo de administração gerencial apoiada nos ideais neoliberais expressas nas metas do Plano de Reforma do Estado.

Na meta da política educacional daquele período estava alardeada a intenção de uma ampliação da igualdade social e participação da comunidade na construção de uma escola voltada para os interesses da cidadania. Os pontos que deveriam ser objeto de discussão e implantação eram, segundo verificado em Paraná (1992):

- a) Reestruturação Curricular do Ensino de 1º e 2º Graus Regular, Supletivo e Educação Especial;
- b) Capacitação docente;
- c) Autonomia da escola: PPP e fortalecimento da Direção da Escola;
- d) Inovações Educacionais;
- e) Conselhos Escolares;
- f) Sistema de parceria com municípios, empresas e entidades diversas;
- g) Rede Física: expansão, recuperação e manutenção.

Tais pontos representam a busca da igualdade educacional, possibilitando condições para o acesso e para a melhoria da qualidade, ou seja, a garantia do sucesso na escola pública.

A descentralização proposta pelo governo significava tanto a transferência de competências administrativas e de manutenção de determinados níveis de ensino quanto a transferência de tarefas da SEED diretamente para as escolas. Nesse sentido, o documento ‘Paraná: Construindo a Escola Cidadã’ anuncia:

Outro propósito, complementar ao primeiro, foi a efetiva descentralização do poder, ampliando autonomia administrativa e financeira das escolas bem como, buscando incentivar a participação da comunidade escolar no projeto pedagógico da escola e na escolha do seu diretor. Entendemos que a participação comunitária na gestão da escola, na definição dos seus rumos e na avaliação do seu desempenho é decisiva para o cumprimento de suas funções. (PARANÁ, 1992. p. 5).

Fica clara a intenção do Estado em transferir para as escolas mais responsabilidades administrativas e de financiamento, bem como estimular a participação da comunidade nas decisões da escola, características próprias de um Estado neoliberal.

Gonçalves citado por SILVA (1998) fez críticas quanto ao conceito de autonomia entendido na época (1991-1994), pois se tratava de uma estratégia de modernização conservadora e não de democratização do ensino, limitando o fortalecimento da rede estadual de educação.

No entanto, Silva (1998) aponta que a ênfase dada à autonomia que contribuiu para que as escolas se vissem estimuladas a pensarem um pouco mais sobre o seu papel e sua responsabilidade com o comprometimento com a igualdade social e educacional muito embora se saiba que a proposta de autonomia do governo esteve limitada pelo próprio contexto das demandas de modernização da educação brasileira associadas à competitividade e à cidadania.

Neste contexto de proposta de descentralização do ensino, o discurso em defesa das ‘parcerias’ da escola com outros setores da sociedade toma corpo e o próprio documento ‘Escola Cidadã’, reforça a idéia, o governo procurou estabelecer medidas de melhoria da qualidade das escolas reforçando o triângulo: Estado-Escola-Comunidade. Para compreender a proposta da ‘Escola Cidadã’, Silva (1998) afirma que foi necessário, antes, compreender a Proposta de Moacir Gadotti expressa no livro ‘Escola Cidadã’. Para o autor a escola deve ser pública, mas liberta da uniformização e desta forma “seria uma escola pública autônoma, sinônimo de escola pública popular, integrante de um sistema único (público e descentralizado popular).” (GADOTTI, 1994, p. 54).

Tal proposição é contraditória ao fato do Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), implantado a partir de 1995, limitar a participação das escolas na definição dos objetivos e das metas de melhoria de qualidade, uma vez que a população alvo do projeto não foi envolvida no processo de elaboração da reforma do sistema de ensino.

Essa característica da não participação das escolas na elaboração do projeto desvela uma contradição na proposta de autonomia e de participação.

No período de 1995 a 1998, o documento que orientou a política educacional paranaense foi denominado ‘Plano de Ação 1995-1998’ prorrogado até 2001, que tinha o objetivo voltado para a “busca da excelência da escola através da gestão compartilhada e da flexibilização dos mecanismos do sistema.” (PARANÁ, 1995).

A fim de deixar evidentes os objetivos do Estado, elencaremos a seguir os princípios anunciados pelo Plano de Ação, decorrente do Programa Qualidade Total do Ensino Público do Paraná:

Os Princípios Orientadores do Plano de Ação da SEED-PR, segundo verificado em Paraná (1995):

- a) Toda Escola paranaense deve ser um centro de excelência;
- b) A escola é promotora e gestora de suas metas no caminho da excelência;
- c) As parcerias com a comunidade fortalecem o alcance das metas de excelência;
- d) O fortalecimento da gestão compartilhada SEED-PR constitui apoio ao desenvolvimento da competência do sistema;
- e) O envolvimento da comunidade externa e interna à escola é fator essencial para uma avaliação com êxito;
- f) A valorização do profissional da educação é alcançada pela construção da identidade profissional, mediante desenvolvimento da competência;
- g) A sistematização e o acesso às informações constituem base para a efetividade do processo decisório e de inovações educacionais;
- h) A flexibilização de mecanismos do sistema garante o atendimento às peculiaridades das diversas modalidades de educação e às características diversificadas dos alunos.

A análise do documento evidencia o fortalecimento dos princípios da administração gerencial, favorecendo a minimização do papel do Estado, uma vez que a questão da excelência da escola diz respeito à diminuição de custos do processo e na exaltação da qualidade enquanto “retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos e potencialmente democráticos), entre eles a escola das maiorias.” (GENTILI, 2002, p. 115).

O conceito de excelência da escola entendida como gestora e promotora das metas de excelência e a gestão descentralizada, levam-na a prover os meios para concretizar sua proposta pedagógica.

A SEED garantiu a efetividade dos princípios da administração fortalecendo a gestão descentralizada através das competências do sistema, flexibilizando os mecanismos para atender as peculiaridades dos diversos níveis e modalidades de educação e das diferentes características dos alunos, bem como informatizando os dados para agilizar as informações e

valorizando os profissionais da educação através da construção da identidade profissional pelo desenvolvimento da competência.

Segundo Gorni (2002) com o texto do documento que implantou o PQE, observou-se certo grau de descontinuidade, uma ruptura em relação à proposta anterior do governo de Roberto Requião, uma vez que o Programa, implantado a partir de 1995 no governo de Jaime Lerner, centrou-se mais nos aspectos administrativos e econômicos. Para a mesma pesquisadora, até então, os programas e projetos do Estado previam melhorias, principalmente, no processo pedagógico, já o PQE apresenta um caráter estritamente técnico e descritivo no que diz respeito a seus subprogramas e projetos.

A descentralização do sistema foi acentuada por meio de algumas medidas, como a consolidação do processo de municipalização do ensino fundamental, a implantação de ações voltadas ao fortalecimento do processo de descentralização gerencial relativa à educação e maior autonomia dos estabelecimentos de ensino e dos Núcleos Regionais de Educação (NREs).

A medida que pontua sobre a municipalização do ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), Pré-Escola, Educação Especial e Supletivo Fase I, interessa para a discussão da nossa pesquisa.

Silva (1998) observa que os rumos tomados com a descentralização do ensino fundamental de 1ª à 4ª acabaram reforçando elementos não exatamente voltados para um projeto de reforma democrática.

Consideramos pertinente discutir no momento, aspectos centrais referentes à escola pública, pois se faz imprescindível apresentar o conceito de público para que se tornem claras as opções adotadas para podermos discutir os projetos educacionais que permearam a educação do Brasil.

Escolhemos Saviani para apresentar a discussão:

Sabemos que público se contrapõe ao privado e por isso, se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual. Em contrapartida, público está referido àquilo que diz respeito à população, o que lhe confere o sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites. Finalmente, público está referido ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, reativos ao conjunto de membros dessa mesma comunidade. (SAVIANI, 2005. p. 2).

Assim entendido o conceito de público, a escola pública compreende a aquela organizada e mantida pelo Estado e abrange todos os graus e ramos de ensino, cabendo

ao Poder Público se responsabilizar pela sua manutenção material e pedagógica. No entender de Saviani (2005), pode-se considerar que é este significado de escola pública foi o que prevaleceu no século XX e que serve de base teórica para as nossas discussões especialmente com relação às ações que se fizeram presentes no Estado do Paraná, para a consolidação dos princípios norteadores da educação da Escola Pública.

Nesse sentido, fizemos uma análise crítica das proposições e orientações do sistema para a elaboração do PPP, confrontando-as com as reflexões dos autores que fazem a análise desse instrumento da escola.

## CAPÍTULO II

### **O OBJETO DE ESTUDO: o Projeto Político Pedagógico**

O PPP, hoje tido como uma conquista dos movimentos de educadores tem suas origens nos anos 80, quando grande parte das reivindicações dos educadores, na luta pela redemocratização da sociedade e da educação, apareciam sob o brado em ‘defesa da escola pública, gratuita e universal. Naquele momento, quando o país paulatinamente retomava a via da redemocratização era patente aos educadores, e a qualquer pessoa medianamente informada, os graves problemas educacionais que a sociedade brasileira acabava de herdar do regime militar e a urgente tarefa de enfrentá-los dali por diante.

O longo passado inflacionário e que ainda iria adentrar até meados da década de 90, o Estado em processo de reestruturação, uma cultura autoritária incrustada numa burocracia de baixa qualificação, um magistério totalmente desmantelado e descaracterizado em relação àquela carreira construída nos anos 40 e 50, quando ser professor era uma das aspirações maiores de alguns setores das classes médias urbanas, era essa a realidade educacional brasileira nas décadas finais do século XX. As conseqüências de tal situação se refletiam no cotidiano escolar de então, taxas de evasão e repetência que persistiam em parâmetros altíssimos, e que provavelmente comprometeu o futuro de grande parte das crianças daquela geração, prédios escolares destruídos ou mal conservados ao lado de total falta de infraestrutura para o trabalho de professores e funcionários.

Em vista das particularidades históricas daquele período, os movimentos sociais e dos educadores, em particular, viu-se então com duplo desafio, trabalhar por um lado pela redemocratização da sociedade e ampliar tais conquistas para o interior da escola, e por outro lado, enfatizar também a luta econômica, que envolvia, além das melhorias salariais dos profissionais da educação, também ampliar a participação da rubrica da educação nos orçamentos públicos, das prefeituras, dos governos estaduais e da esfera federal.

O sucesso de tal estratégia estava condicionado à correlação das forças democráticas que resultassem alçar um grupo político no comando do Estado, seja nos âmbitos municipais, estadual ou federal. Era sabido que nenhuma luta reivindicatória traria resultados práticos se não houvesse uma participação ou o controle do poder político.

Ao longo da década, a conquista e o exercício desse poder foram sendo feitos por muitos que participaram daqueles movimentos reivindicatórios, e que no exercício

de seus mandatos, eleitos pelo voto popular, como prefeitos e governadores, vereadores, deputados federais ou estaduais ou promovidos aos chamados cargos de confiança ou ainda e em número muito maior, aqueles que simplesmente adentraram no serviço público, por meio de concursos, levaram para o interior da máquina burocrática suas experiências da militância política.

Essa dinâmica foi importante porque conseguiu fazer com que propostas ditas progressistas fossem incorporadas às agendas governamentais de prefeituras, estados e da esfera federal, que ao lado da pressão dos movimentos sociais, possibilitou que fossem implementadas práticas um pouco mais democráticas na condução das questões educacionais. Colocando em outros termos, foi possível um relativo diálogo entre a base e o topo da estrutura burocrática, entre secretarias e escolas o que possibilitou a formação de alguns consensos entre as propostas oriundas do Estado, dos movimentos em prol da educação pública e da sociedade civil em geral.

Sustentamos nesse trabalho esta hipótese sobre o PPP, como uma conquista importante para todos os segmentos envolvidos na sua formulação, negociação e consolidação.

É uma diretriz que contém proposições dos mais diversos matizes ideológicos, de caráter flexível, mas acima de tudo endossou as reivindicações daqueles que enfatizaram, e ainda o fazem, a necessidade de democratizar a escola.

Portanto nosso estudo pretende ter um caráter analítico-descritivo que busca ‘colocar’ o PPP do município de Londrina na história.

## **2.1 Projeto Político Pedagógico: questões teóricas**

A LDB da Educação Nacional (Lei 9.394/96) prevê a elaboração do PPP pelas escolas em seu artigo 12, inciso I onde está colocado que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, devem ter a incumbência de elaborar e executar sua propostas pedagógicas, assim como, os professores devem participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (art.13 inciso I).

Do ponto de vista legal, fica explícito que a escola será doravante a condutora primeira do seu próprio destino institucional. Segundo Veiga (2000, p.192). “O

projeto político-pedagógico dá o norte, o rumo, a direção; ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas.”

A autora discute o PPP sob duas perspectivas: a primeira, como inovação e ação regulatória ou técnica e segundo, como ação emancipatória.

Por inovação regulatória ou técnica fica entendido que o PPP tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter normativo da ciência ‘conservadora’, que, fundamentada no pressuposto da objetividade, chamada por ela de base experimental, quantificável e classificatória. Nessa perspectiva são introduzidos novos elementos no sistema para provocar mudança, temporária e parcial, atuando como uma simples rearticulação do sistema, não produzindo nada de novo apenas reorganizando o já existente.

A inovação regulatória concebe o PPP como um conjunto de atividades que vão gerar um produto, um documento final.

Nesse caso, deixa-se de lado o processo de construção coletiva. Perde-se a concepção integral de projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto. (VEIGA, 2003, p. 271).

O deslocamento da inovação de cunho regulatório ou técnico não comporta a diversidade de interesses, porque não é uma ação da qual, todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa.

Tal abordagem apóia-se num conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios, etc.) propostas a partir do Plano Federal, instituídas legalmente que devem ser incorporadas pelas instituições educativas em seus respectivos projetos pedagógicos.

Dessa forma, o PPP, no processo regulador orienta-se pela padronização, pela uniformidade e pelo controle burocrático que visa à eficácia que deve decorrer da aplicação técnica do conhecimento, de cunho empírico-racional e político administrativo. Veiga (2001, p. 47) enfatiza que “O projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores.”

Na esteira da inovação regulatória o PPP visa ainda a burocratização da instituição educativa transformando-a em uma cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores. (VEIGA, 2003).

Em síntese, a autora conclui que na perspectiva da inovação regulatória ou técnica, o PPP se expressa em um documento programático que visa a eficácia e serve para perpetuar o instituído, se colocando em última instância, através da racionalização do processo de trabalho, apenas preocupado com a dimensão técnica, como instrumento de controle. (VEIGA, 2003).

A segunda abordagem chamada pela autora de inovação emancipatória, parte do princípio de que não pode se igualar o sentido de evolução, reforma ou mudança com o de ruptura com o instituído.

Nessa perspectiva inovação é considerada como produção humana com bases epistemológicas alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente.

A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano. A ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade. (VEIGA, 2003, p. 274).

Dessa forma, na inovação emancipatória não há separação entre fins e meios e a intencionalidade permeia todo o processo inovador, a construção, execução e avaliação do PPP.

Nesse entendimento, a autora coloca os processos inovadores contra as formas instituídas e os mecanismos de poder, como uma dinâmica de dentro para fora, uma ruptura que predispõe as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação. A inovação emancipatória é de natureza ético/social e cognitivo/instrumental, que visa à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética, produto da realidade interna da instituição e referenciada a um contexto social mais amplo.

O PPP à luz dessa concepção emancipatória é compreendido como um movimento de luta em prol da democratização, do diálogo e da cooperação, visando a autonomia, voltado para a inclusão, e que legitima a participação dos envolvidos e configura unicidade e coerência ao processo educativo.

Na esteira da concepção de inovação emancipatória, a autonomia possui o sentido sócio-político voltada para o reconhecimento da identidade institucional, assegurando a definição de critérios para a vida escolar e acadêmica, problematizando e compreendendo as questões postas pela prática pedagógica.

Silva (2003) pontua que historicamente, na sociedade brasileira, sempre esteve presente práticas autoritárias e decisões elaboradas nos altos escalões, por um grupo de ‘iluminados’ e ‘sábios’ que se dizem porta-vozes daquilo que a escola pública brasileira mais precisava. Em seu entendimento o autor observa que na contra-mão da postura emancipatória há que se problematizar também aqueles movimentos que pregam a implantação de novos projetos e novos programas na estrutura do sistema educacional, com pouca ou nenhuma participação dos professores, funcionários e pais, reafirmando a permanência de práticas no cotidiano das escolas, que revitalizam o autoritarismo, a verticalidade, e o clientelismo nas relações cotidianas do trabalho docente.

Ainda Silva (2003) aponta para a questão da presença de concepções e práticas burocráticas e pedagógicas oriundas dos diversos organismos internacionais nos rumos da educação. Afirma ainda que o governo brasileiro adotou a política de algumas daquelas instituições, em particular, cita o Banco Mundial, que são colocadas em prática pelo MEC e secretarias de educação, em contrapartida receberiam cooperação técnica e financeira, ao mesmo tempo em que fiscalizaria o uso de tais aportes. Tais políticas ‘orientadas de fora’ que criariam condições para uma mudança da ação pedagógica no interior da escola.

Teorizando na perspectiva ‘emancipatória’ enfatiza que “o PPP é um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho educativo compreendendo o pensar e o fazer da escola por meio de ações que combinem a reflexão e as ações executadas do fazer pedagógico.” (SILVA, 2003, p. 297).

O PPP, entendido como eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo, não deve ser apenas uma peça esquecida nas secretarias das escolas e sim, um espelho da comunidade escolar e da gestão democrática, dinâmico e vivo, com a preocupação da superação dos efeitos da divisão social do trabalho, expressos pela fragmentação e pelo controle hierárquico.

Esse instrumento, elaborado a partir de tal perspectiva é indicativo de que houve um movimento participativo de tomada de decisões, que procurou problematizar a organização do trabalho pedagógico desvelando seus conflitos e contradições, bem como explicitando princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes e no estímulo à participação da comunidade.

Um aspecto importante que vai nortear as discussões em torno do PPP é a questão da autonomia.

Para Veiga (2001, p. 15) “O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos das ações educativas, sem imposições externas”, envolvendo quatro dimensões, relacionadas e articuladas entre si: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica.

Dentro do seu esquema interpretativo, a dimensão administrativa envolveria a possibilidade de a escola gerir seus projetos adequando-os à sua estrutura organizacional o que implica criar condições para a execução do seu PPP.

Esta dimensão está atrelada diretamente à dimensão pedagógica, que consiste na liberdade de ensino e pesquisa na escola, ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, que são exatamente a essência do projeto pedagógico da escola, conforme descrito por Veiga (2001).

A dimensão jurídica deve ser entendida como a que dá à escola a possibilidade de nortear e estabelecer suas próprias normas e orientações (matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de graus, etc.).

A dimensão financeira diz respeito ao gerenciamento dos recursos financeiros da escola. Veiga (2001, p.18) explica que “a autonomia financeira engloba duas vertentes: dependência financeira do Poder Público, controle e previsão de contas.”

Quanto aos pressupostos norteadores do PPP a autora teoriza-os a partir da perspectiva progressista, ou seja, o PPP é considerado como prática social, na busca de superar alguns problemas da educação, dentre estes, as inadequações curriculares, as questões que envolvem a relação ensino e aprendizagem, ou seja, questões de ordem filosófico-sociológicas, epistemológicas e didático-metodológicas.

Por dimensão filosófico-sociológica a educação é pensada como compromisso político do poder público, visando a formação do cidadão. Por esta via a escola se relacionaria com o contexto social mais amplo, no sentido de questionar a sociedade e pensar as bases da educação. Para Veiga (2001, p. 20), as discussões em torno desta dimensão devem estar pontuadas sob as seguintes indagações: “qual é o contexto filosófico, sociopolítico, econômico e cultural em que a escola está inserida? que concepção de homem se tem? que valores devem ser defendidos na sua formação? o que entendemos por cidadania e cidadão?” entre outros.

A discussão dos pressupostos epistemológicos diz respeito a qual conhecimento é construído e transformado coletivamente. Como se processa a produção do conhecimento, sua socialização e democratização.

Os pressupostos didático-metodológicos referem-se à sistematização do processo de ensino e aprendizagem que busca levar o aluno à elaboração dos conteúdos, reflete sobre os métodos e técnicas de ensino e pesquisa considerando as relações solidárias e democráticas.

Encontramos em Resende (2001) uma reflexão acerca da construção coletiva do PPP de uma escola autônoma que apresenta uma proposta que garanta as especificidades culturais, ideológicas, históricas, e políticas da escola.

Nesse sentido a autora considera que é importante na busca da sistematização do PPP, analisar as formas veladas de autoritarismo, presentes nas relações escolares cotidianas que muitas vezes são travestidas de ações baseadas no ‘democratismo’, no discurso do respeito pela diversidade presente no interior da escola: “Existe uma resistência por vezes ostensiva ou mesmo silenciosa e protegida por um discurso incompatível, sendo as diversidades cuidadosamente lapidadas e enquadradas no ideal educativo que o grupo assimilou.” (RESENDE, 2001, p. 41).

A mesma autora destaca a dificuldade em abandonar os princípios que se construíram ao longo das experiências dos profissionais da educação como desejam, muitas vezes, técnicos de diversas Secretarias de Educação. Alerta ainda para o caráter dissonante do pressuposto que toma o PPP como realidade expressa da escola.

Também devemos destacar que o PPP envolve uma tomada de consciência política dos atores envolvidos para o exercício dessa autonomia, assim Martins (2001, p. 16) esclarece que não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo, considerando que:

Atrelada a uma proposta político-pedagógica do sistema de ensino, a escola deve ter autonomia para estabelecer seu projeto e a ausência de uma proposta em nível de sistema pode contribuir sobremaneira para o aparecimento de inúmeras dificuldades na elaboração do projeto político pedagógica pelas escolas.

Pertencendo a um sistema nacional de educação, as escolas se submetem às diretrizes de uma legislação federal comum e a um núcleo básico de currículo, que lhes garantem unidade e democratização, somando-se, no entanto, os conteúdos locais, na busca da satisfação das necessidades sociais e demandas políticas das comunidades locais. Inicialmente

a idéia de inclusão das peculiaridades sociais e políticas locais, fortalece o conceito de autonomia, participação e descentralização do espaço escolar.

Porém, Martins (2001, p. 63) problematiza esse aspecto que envolve autonomia e auto-governo ressaltando que:

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

Consideramos que nessa expressão ‘última palavra’ reside o perigo da perda da essência do conceito de autonomia e do caráter político do PPP e da escola, além de contrariar o pressuposto da descentralização educativa que “em seu sentido e em sua práxis real, significa alteração profunda na distribuição do poder.” (MARTINS, 2001, p. 66).

Esse paradoxo é denominado por esta autora como ‘desconcentração’ ou delegação restrita de tarefas e decisões às esferas locais sob fiscalização e controle técnico.

O excesso de projetos impostos à escola retira dos docentes a possibilidade de pensar e de decidir acerca das finalidades que guiam a respectiva prática pedagógica. Martins (2001, p. 71) observa que:

No caso da construção do projeto político-pedagógico pelas escolas, como uma das ações implementadas pelos governos na década de 1990, o discurso está pautado em princípios democráticos, de participação, descentralização e autonomia. No entanto, a implementação se deu num período marcado pela política neoliberal, em que a participação e a autonomia não têm caráter democrático, mas constituem o próprio discurso para legitimar as ações.

A autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da sua tarefa educativa. Do contrário, não há como falar em ética do professor e em ética da escola, assim, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão. Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo tornando-se meros prestadores de serviços de ensino.

Azanha (1998) afirma que o tema de autonomia escolar é extremamente complexo já que, em seu nome, é possível também criar condições para edificação de um ambiente autoritário e opressivo resguardado por um regimento próprio.

## **2.2 A história da implantação do PPP na Rede Municipal de Educação do Município de Londrina**

Tentamos reconstruir a história da implantação do PPP da Rede Municipal de Educação do Município de Londrina a partir das entrevistas realizadas, fazendo uma análise de alguns pontos fundamentais que recortamos para o nosso trabalho. Assim, discutiremos a questão da autonomia da escola, o envolvimento comunidade-escola, o relacionamento da burocracia educacional com a escola, as relações hierárquicas e o professor na relação entre o legal e o real.

Para a efetivação dessa pesquisa contamos com a colaboração de quatro fontes convidadas a participarem deste estudo, por se tratarem de personagens que fizeram parte diretamente, do processo da elaboração do PPP da Rede Municipal de Educação de Londrina. Seus relatos dão vida ao movimento realizado para a efetivação deste documento que serve de diretriz para as escolas municipais de Londrina.

É importante ressaltar que quando entramos em contato com as fontes para fazermos o convite para participarem da pesquisa, todos eles, cada um, se reportava aos outros, como possíveis fontes, corroborando com o critério da nossa escolha, por serem pessoas que estiveram participando ativamente de todo o processo da implantação do PPP da Rede Municipal de Educação do Município de Londrina, a mais de dez anos, tinham experiência anterior da rotina escolar além de trabalharem na época, na burocracia técnica.

Optamos por não revelar os nomes das fontes e por isso, a representante do Núcleo Regional de Educação está denominada Depoente A.

A gerente técnica-pedagógica da SME está denominada Depoente B.

O coordenador da equipe técnica responsável pela implantação do PPP da Rede Municipal de Educação de Londrina está denominado Depoente C.

A supervisora de uma escola da Rede Municipal de Londrina está denominada Depoente D.

Entre os anos 1992 e 1994, o Núcleo Regional de Educação de Londrina por orientação da Secretaria Estadual de Educação, iniciou a articulação para que suas escolas elaborassem cada uma, o seu próprio PPP.

Souza (2003. p. 21) esclarece,

Em meados de 1992, surgiu um elemento novo para as escolas: a SEED fala pela primeira vez sobre o PPP, propondo que as mesmas elaborassem os seus projetos político-pedagógicos (PPPs). Naquele momento não estava muito claro o que seria o PPP, tanto para aqueles que deveriam orientar a elaboração destes, quanto para as escolas que deveriam construí-lo. Nesse sentido, as equipes de ensino receberam algumas noções gerais sobre o assunto [...].

A chefia do Núcleo enviou um convite também para todas as Secretarias Municipais de Educação que compunham o Núcleo de Londrina, para que enviassem um representante para discutirem os pressupostos teóricos sobre o PPP. O critério para a escolha deste representante era por região, ou para quem já tinha experiência com trabalho de gestão participativa a fim de que “mostrasse que era possível estar fazendo algumas discussões com o coletivo.”, conforme nos relatou a técnica pedagógica da SME.

Para facilitar as orientações e a elaboração dos PPPs a Superintendência de Educação/SEED enviou um documento denominado ‘Projeto Político Pedagógico-Subsídios para a Elaboração’ aos Núcleos Regionais de Educação para que efetivassem o trabalho, em conjunto com as escolas. Este documento encontra-se nos arquivos da SME e registra:

Este documento pretende orientar e facilitar a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos a serem explicitados pela comunidade escolar das escolas públicas do Paraná. Cada escola, apoiada na força renovadora da comunidade organizada e orientada pelo saber e experiência dos profissionais da educação, formulará seu projeto político pedagógico como tentativa de mobilizar e organizar todas as forças e meios disponíveis na luta pelo ensino público de qualidade. Ao propor a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, a SEED deseja assumir, em conjunto com os profissionais de educação, seu compromisso de buscar o avanço necessário para que a escola pública assuma sua responsabilidade na democratização da sociedade, através da melhoria de qualidade do ensino público. (PARANÁ, 1992, p. 2).

Para a SEED o PPP, além de se constituir no eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida no estabelecimento de ensino, é uma oportunidade para que cada escola possa descobrir-se com identidade própria. Dessa forma, o PPP oportunizaria a cada escola a adequação da proposta pedagógica da SEED às suas necessidades e expectativas.

A fim de facilitar o trabalho da escola, o documento apresentava algumas sugestões para a elaboração dos projetos das escolas, conforme verificado em Paraná (1992, p. 5):

- a) Faça um inventário completo de sua realidade: comunidade, clientela, recursos materiais, corpo docente, técnico e administrativo da escola;
- b) Plano curricular, regimento, a proposta de cada disciplina e o desempenho escolas (evasão e reprovação);
- c) Faça uma análise desses elementos identificando os problemas, as necessidades e as expectativas da comunidade escolar;
- d) Defina objetivos, prioridades e metas para solução de cada problema levantado na área administrativa e pedagógica;
- e) Estabeleça métodos e estratégias de ação;
- f) Defina um sistema de organização do trabalho, atribuindo as responsabilidades, competências e os prazos para atingir as metas programadas;
- g) Defina as vias de relacionamento com a comunidade, suas entidades científicas e culturais, Instituições de Ensino Superior, objetivando assegurar apoio na realização de suas iniciativas;
- h) Defina o plano de capacitação de todos os professores e funcionários da escola, considerando o tempo mínimo de anual de 80 horas. A base da organização do processo de estudo permanente pode ser a formação de grupos de estudo por área do conhecimento.

Ainda de acordo com o entendimento da SEED, a elaboração do PPP seria um passo a mais na concretização das Metas de Governo, entre as quais se destacavam:

- a) Investimento na rede pública, traduzidos por obras, reparos, ampliação e adaptação em prédios escolares;
- b) Promoção de cursos de capacitação de docentes - atuantes na rede estadual de ensino de 1º e 2º graus Regular, Supletivo e Educação Especial;
- c) Diálogo permanente com os profissionais do magistério;
- d) Ações de integração com as Instituições de Ensino Superior, realizando atividades conjuntas de capacitação de professores;
- e) Busca metódica da descentralização como meta global de governo, envolvendo a comunidade com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino;
- f) Consolidação da Proposta Pedagógica da SEED, como parte integrante do PPP da escola.

O documento oficial expedido pela SEED expressa que essas metas partiam do pressuposto de que todas as discussões sobre os problemas educacionais gravitam em torno da escola, porque é no espaço escolar que as propostas terão condições de serem viabilizadas, principalmente através do PPP o projeto pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve,

expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola; ele é a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade. (ANDRÉ, 2001, p. 188).

Nesse sentido, Libâneo complementa que (2001, p. 125), o projeto pedagógico "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola", tendo em conta as características do instituído e do instituinte. Para Vasconcellos (1995 p. 143), o projeto pedagógico,

é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.

De acordo com a Depoente A, as orientações eram recebidas da Secretaria de Estado e estas orientações eram discutidas por uma equipe de apoio, formada por professores da Rede Municipal e da Rede Estadual de Ensino, que reorganizava e complementava quase todos os indicadores das orientações.

Uma das pessoas que fazia parte do grupo de apoio é uma das nossas fontes, Depoente C, que em 1995, tinha seu padrão municipal cedido para a Secretaria de Estado, e que foi orientado pela técnica do Núcleo Regional para que assumisse a parte de coordenação dos trabalhos do PPP. De acordo com seu relato,

*[...] eu fui neste período organizar os arquivos que já existiam porque as escolas estaduais já tinham históricos de elaboração do projeto, eu fui estudar, ela me passou todo um passo a passo, um roteiro de como elaborar um projeto, foi me explicando oralmente até então não havia livros a respeito, depois é que eu comecei a ler, me interar da LDB, das exigências legais, aí, a partir de então a gente começou a orientar, nesta época, o PPP era mais voltado para a questão pedagógica em si, não existia tanto um obrigatoriedade de que contemplasse a parte do regimento, a parte dos conteúdos dentro desta proposta era mais as questões pedagógicas,*

*filosóficas, de materiais que norteiam o pedagógico. Eu fui me interagindo do assunto, daí a partir dessa orientação primeira, eu elaborei um roteiro de elaboração do projeto político pedagógico e passei a orientar as escolas estaduais novas que tinham acabado de ser construídas e sentavam comigo e eu orientava a realimentação.*

Em 1995 as escolas estaduais já tinham elaborado seus projetos e a Depoente A conta que,

*culminou todo um trabalho de levar para Curitiba, como se a gente entregasse as fotografias das escolas para o Secretário de Educação.” Foi convidado um representante de cada escola, para ir ao Colégio Estadual, para entregar [...] não foi possível cada um subir, então eram chamados os Núcleos Regionais de Educação e aí, levantava aquele monte de gente, no auditório, foi representante de cada escola [...].*

A partir daí, a SME foi convidada pela Secretaria de Educação do Estado para participar em Faxinal do Céu<sup>5</sup>, das orientações para elaborar o PPP da rede municipal de ensino. A equipe do Núcleo Regional também acompanhava este trabalho, e de acordo com a Depoente B, que coordenava o trabalho com os supervisores, pois era chefe dos supervisores do município, aconteceram vários encontros em que recebiam assessoria de vários técnicos da SEED.

*Lá começou a nascer então esta necessidade de se montar este plano de governo, de bem estar para a educação e o ensino para melhorar este trabalho. A Secretaria Municipal de Educação já vinha com uma proposta, a Secretaria do Município de Londrina sempre está avançada, ela sempre tem uma qualidade por conta deste grupo de apoio<sup>6</sup> que nós tivemos, então estas pessoas que estão à frente que estudavam, estavam na vanguarda mesmo deste trabalho, facilitou bastante esta compreensão.*

A Depoente B confirma, entretanto, que apesar da articulação para a elaboração do PPP ter sua origem no Estado,

*nós quem fizemos tudo, cada município fez a sua, elas ficaram na acessoria se a gente tivesse alguma dificuldade, a gente tinha esta sustentação do Núcleo Regional, partiu do grupo de apoio junto comigo, com todos, o pessoal da zona rural, pessoal de Educação Física, todo mundo envolvido*

<sup>5</sup>Faxinal do Céu-PR, distrito do município paranaense de Pinhão-PR onde se encontra o complexo de Faxinal do Céu, localizado a cerca de 400 km de Curitiba O Centro de Capacitação de Faxinal do Céu-PR tem estrutura para abrigar quase mil congressistas: dispõe de 21 casas de alvenaria, com capacidade para seis pessoas cada; 240 chalés, que recebem individualmente quatros pessoas; e mais dois alojamentos. Para as discussões e debates, o Centro de Capacitação conta com seis mini auditórios, capazes de abrigar 92 congressistas cada, além de grandes auditórios, para debates maiores.

<sup>6</sup> Grupo de apoio técnico pedagógico da Secretaria Estadual de Educação, composto por professores das diversas áreas do conhecimento e de pedagogos, além de professores especializados em Educação Especial.

*mesmo, e as escolas também foram envolvidas, nós tivemos representação dos professores, eu lembro o encontro que nós tivemos com os professores de Educação Física, foi um trabalho muito bonito, eles participaram muito e os professores também sempre tiveram representação.*

A Depoente B informou-nos que algumas pessoas fizeram questionamentos, resistiram um pouco, não queriam participar, e ela mesma questionou algumas coisas porque a Secretaria Estadual,

*Querida uma coisa muito rápida, que acontecesse muito rápido, tinha prazos para entregar para o Estado e todos os projetos tinham que passar por uma avaliação da equipe do Núcleo Regional, e nós tínhamos naquela época umas 70 escolas, uma estrutura municipal muito grande, e eu queria uma coisa de qualidade, não adiantava fazer no atropelo porque as coisas não acontecem, então nós fazíamos o seguinte: eu trouxe todo o material, todas as orientações para a Secretaria, nós fizemos uma reunião, eu passei para a Fátima, para o Secretário de Educação e daí voltamos a conversar e fazer muitos encontros de apoio. Toda a equipe de apoio da Secretaria, e aí as pessoas foram definindo e tinham aquelas competências e habilidades, foi muito difícil trabalhar.*

A depoente explica que a proposta de trabalho era,

*Primeiro alicerçar a idéia dentro da Secretaria e definir uma linha de trabalho, depois chamar os supervisores e trabalharem com eles, com os professores de cada escola e depois cada um ia para sua escola e definiriam a filosofia da escola, o que eles queriam em termos de personalização porque o Projeto Político Pedagógico nada mais é do que personalizar um trabalho daquela comunidade, então a gente fez um trabalho, a escola resgatou a história dela, que estava perdida também.*

Os encontros com os supervisores eram para capacitação a fim de que entendessem as competências e as habilidades, e cada assessor na sua área de conhecimento, desenvolvia o trabalho e cada supervisor ia para sua escola, realizar o mesmo trabalho feito pela Secretaria, levantar a história da escola, quais os projetos que teriam condições de realizar.

Confirmando o que nos disse a Depoente B, o Depoente C que fez o relato como coordenador da elaboração do PPP, em 1996 foi convidado pela SME, para fazer uma palestra junto aos supervisores da rede municipal, com o pessoal da Secretaria Municipal para capacitá-los para que pudessem implantar o PPP na rede municipal, que ainda não existia.

O Depoente C esclareceu às escolas que a elaboração do PPP era uma exigência da LDB que cada unidade escolar tinha que ter o seu projeto e a Secretaria de Educação iniciou uma série de encaminhamentos para que estas ações se consolidassem.

*Eu lá no SESC, fiz uma palestra para o pessoal da Secretaria Municipal de Educação e os supervisores, passei o roteiro para eles, fui explicando passo a passo como se elaborava um projeto, nesta altura eu já tinha lido um pouco mais sobre PPP, tinha lido alguns autores sobre isto, tinha feito alguns cursos pela rede estadual sobre isto, então já estava um pouco mais instrumentalizado para falar a respeito. Fiz esta palestra para o pessoal, orientei a primeira elaboração de projetos das escolas da rede municipal.*

Contrariamente, para a Depoente B, as orientações para a elaboração do PPP foram entendidas como uma política, como se fosse uma imposição da realidade, do momento em que vivíamos,

*Porque não foi imposto [...] foi uma necessidade de se fazer acontecer. Acredito que até mesmo talvez uma avaliação da Secretaria com todos os municípios, eles verificaram que estava precisando de alguns ajustes, estava se perdendo algumas coisas, é a minha opinião: vamos orientar todos os municípios a fazerem isto! Dá uma diretriz, foi com esta intenção, mas tínhamos total liberdade nesse plano de cada escola se governar. O PPP facilitou muito a descentralização de algumas ações porque a escola se viu mais independente para realizar seus projetos, mais autonomia, a Secretaria fez um trabalho muito integrado.*

Da mesma forma para a Depoente A, as orientações foram entendidas como política porque no seu entender “na época não tinha nada de legislação, tinha de política, a discussão era tanta.” Entretanto, para o Depoente C,

*Sempre os diretores e até mesmo nós aqui da Secretaria tínhamos como uma imposição legal por conta dos prazos que eram estabelecidos, então por exemplo, era orientado: vai ter que refazer a proposta, mas vocês têm até tal dia para tal... Então este prazo, por mais que a gente tentasse fazer de uma forma política, participativa, de uma forma assim que não traumatizasse a escola, neste sentido, não havia como ter um documento muito extenso e existia um prazo legal e este prazo legal era muito estreito [...] existia um prazo muito pequeno.*

A Depoente B pontuou que até 1996 o município seguia o Currículo Básico do Estado:

*Nós tínhamos uma proposta nossa, a Secretaria de Educação montou uma Proposta Pedagógica do Município então nós trabalhávamos mas não seguíamos aquele currículo, que era um tipo de “currículo branco”.<sup>7</sup> A gente seguia as normas do MEC, as Diretrizes e tudo o mais, a própria Secretaria de Educação criou uma Proposta pedagógica dela, dentro de cada área então tinha objetivos de cada área, tinha orientações para os professores de cada série [...] cada um dentro da sua área norteava o trabalho.*

<sup>7</sup> A informante se referiu ao Currículo Básico do Paraná, que é um documento de cor branca.

Assim, com a C.I. Nº 149/97 de 13 de março de 1997, expedida pela Secretaria de Educação de Londrina para as Escolas Municipais, foram dadas as orientações para o trabalho a ser desenvolvido na escola a fim de avaliar os resultados obtidos em 1996 e os encaminhamentos que possibilitaram esse trabalho. Além de ler e discutir a Deliberação 28/88 que institui o Ciclo Básico de Alfabetização de 2 anos, a Deliberação 33/93 que regulamenta o Ciclo Básico de Alfabetização de 4 anos, a Deliberação 25/91 que trata da implementação do Currículo Básico para as escolas públicas do Paraná (que era a referência para as escolas municipais), além de fazer análise do quadro estatístico de 1996 comparando-o com o de 1995, no que diz respeito a alunos matriculados por série, aprovados por série e disciplina, reprovados por série e por disciplina, evadidos por série e transferidos por série; analisar alguns aspectos fundamentais que assegurem um trabalho adequado ao Currículo Básico/Proposta Curricular, dentre outras orientações.

Para a Depoente D, quando as escolas receberam a notícia por meio de um ofício, a Circular Nº 149/97, de que deveria haver a implantação do PPP, entenderam como uma imposição legal,

*nós estávamos acostumados a receber tudo da prefeitura [...] sempre a prefeitura recebia as coisas do Estado antes e da prefeitura, depois [...] era assim porque o Estado tem que passar para o município, mas passava depois, não tinha Conselho<sup>8</sup> então a gente tinha um pouco de tranquilidade, e como eu era do Estado, a gente sabia um pouco mais articular..mas com o pacote fechado, a gente tinha muita preocupação com a legalidade, pode, não pode.*

Neste Ofício de 1997 que as escolas receberam da Prefeitura, continha “*um roteiro para ser seguido e o roteiro era com perguntas então muita gente entendeu que era para responder as perguntas*”, complementou a Depoente D, esclarecendo ainda que como ela tinha certa experiência sobre elaboração do PPP, foi orientando um grupo de supervisoras de doze escolas que se reuniam periodicamente.

*[...] a gente tinha que galgar todos aqueles caminhos, mas nós trabalhamos muito com os professores, tudo que nós escrevemos no projeto, foi elaborado junto com os professores.. Então a gente se reunia com os professores por série..doze escolas reuniam as 3<sup>a</sup> séries.. Nessa época fizemos estes encontros para escrever a proposta pedagógica. Então os professores escreveram o currículo a partir daquilo que a gente tinha na prefeitura, eles escreveram todos os pressupostos teóricos, conteúdos, avaliação de cada disciplina, por série, aí os professores escreviam e a gente juntava aquele material, elaborava um material e voltava para as*

---

<sup>8</sup> Conselho Municipal de Educação.

*mãos dos professores, aí no caso, as escolas próximas se reuniam [...] eu e outra colega sentávamos com aquele material já elaborado para pensar na nossa realidade, antes como grupo, era um de cada região, a gente tinha até pessoal dos distritos, então o documento ficava sem direcionamento, meio retalhado, ao que a gente fazia o direcionamento para as nossas necessidades e nossa realidade, reunia a primeira série, e fizemos a mesma coisa com todas as séries. Paralelo a isto, nós fomos pedindo para a Prefeitura e para o Núcleo, para as pessoas que a gente conhecia, capacitação [...] a gente se encontrava muitas vezes na UNOPAR [...] a UNOPAR<sup>9</sup> cedia espaço [...] e fazíamos estas capacitações.*

O processo de capacitação, conforme nos informou a Depoente D, acontecia tanto com o pessoal da Secretaria Municipal como com o pessoal da SEED, mas como grupo de estudos, não como palestra, a fim de estudar e entender as orientações e encaminhamentos, pois tinha coisa que o grupo não entendia.

A Depoente D relatou também que faziam parte destes grupos de estudos, as supervisoras das escolas que se reuniam por regiões da cidade. Conforme estes grupos iam acontecendo, as pedagogas repassavam os encaminhamentos para as suas escolas de origem.

*Os professores não se sentiam competentes de escrever e nem os pedagogos, para escrever nem analisar ou avaliar que eles faziam para nós era a Bíblia, a Diretriz Curricular, que até hoje considero ótima, porque ela tem os conteúdos, tem metodologia e sugestões.. é completa, e para nós aquilo lá é Bíblia, então como vamos deixar isto aqui e fazer outro se aquele lá nós escrevemos, se aquele ali foi escrito pela Secretaria, na nossa cabeça não cabia, isso desequilibrou, se reuniam e pegavam os conteúdos de todas as disciplinas, e que estavam na proposta curricular e escreviam todos os conteúdos “em um papel craft”, faziam uma grande plenária, colavam todos os cartazes pra ver o que cada um tinha de diferente. Esse trabalho foi considerado muito interessante e rico para o momento, porque descobriram que “muitas escolas não seguiam a proposta curricular do município e sim, seguiam o livro didático.*

Achamos pertinente esclarecer que a depoente ao se referir à proposta curricular reporta-se ao documento elaborado pela SME, intitulado ‘Proposta Curricular de Pré-Escola de 1ª a 4ª séries do Ensino de 1º grau da Rede Municipal de Londrina’, datado de 1992, de define as diretrizes curriculares para o ensino de pré a 4ª série.

Este documento foi fruto de grupos de trabalho, constituídos por representantes dos professores, supervisores e diretores das Escolas Municipais, coordenados pelo Departamento de Educação, através do Grupo de Apoio Técnico-pedagógico da SME, em que discutiram os pressupostos teóricos e os encaminhamentos metodológicos da nova

---

<sup>9</sup> Universidade Norte do Paraná – UNOPAR.

proposta, fazendo uma relação teórico-prática das ações desencadeadas na formulação da mesma. O documento explica:

Por acreditarmos numa realidade em constante transformação. Nossa Proposta Curricular se fundamenta numa concepção dialética de conhecimento, em que seu principal objetivo será subsidiar o professor, que dela fará instrumento do seu trabalho, pronto para ser reformulado sempre que não estiver condizente com a realidade social dos envolvidos na ‘práxis’ escolar. (PARANÁ, 1992).

A Depoente D segue contando que outras escolas seguiam totalmente a Proposta Curricular mas não levavam em consideração outras coisas, assim, iam fazendo as adequações, e esta plenária foi considerada por ela, a coisa mais importante da construção do PPP porque,

*abriu a cabeça dos professores, porque cada professor tinha o grupo de professores para apresentar o conteúdo, como ele trabalhava o conteúdo, aí sentavam juntos com as escolas diferentes para dividir por bimestre, mas com objetivo de estar lendo, mexendo nos conteúdos, aí, a partir desse momento fluiu[...] nós pegamos este material e colamos nas escolas num lugar onde os pais pudessem ter acesso, aí os pais puderam também conferir, tinha coisas que eles não entendiam e perguntavam: “ não é muita coisa? e aí a gente começou a trocar alguns conteúdos Conforme os professores foram se organizando, perceberam que eles tinham autonomia de mudar os conteúdos. Estas descobertas que fomos fazendo na construção é que foi uma construção interessante, é que a gente não partiu do teórico para a prática, partimos do prático pra teorizar..o prático já existia.*

Porém, para a Depoente A os professores não tinham claro a importância do PPP .

*O que a gente percebia era assim: primeiro a grande dificuldade de entender a estrutura do projeto como uma reflexão de uma realidade, a importância de desvelar a prática de algumas coisas, dava a impressão que eles faziam porque era alguma coisa solicitada pelo Núcleo, e com o compromisso de elaborar um documento e mandar para o departamento de educação.*

Para a Depoente B, os diretores também pareciam não ter entendimento da importância do PPP. Para ela “Não tem até hoje [...] pouco, muito poucos. Acho que capacitação é fundamental, para os diretores tanto de documentos como da parte pedagógica, eles não percebem a importância.”

A Depoente A completa que a intenção do Núcleo Regional era considerar o que estava estabelecido no Plano Decenal para ser discutido nas reuniões do PPP,

*vamos considerar as metas que nós estamos estabelecendo no Plano Decenal para que a gente possa estar analisando: é isto mesmo que nós queremos para nosso Projeto Político Pedagógico. Havia esta discussão relacionando o Plano Decenal e também houve o envolvimento da avaliação do sistema, foram as primeiras avaliações que a Secretaria de Estado fez, e a gente fazia a reflexão sobre o resultado da avaliação, então eu lembro que nós construímos alguns documentos remetendo à escola para considerar o que havia no Plano Decenal, a reflexão dos resultados da avaliação do sistema do Paraná, os resultados da escola.*

Para a depoente, este tempo das primeiras informações foi um momento,

*que se estava discutindo o Plano Decenal de Educação, estava se discutindo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Regimento Escolar. Houve discussões em nível de comunidade, de escola, região, município e Núcleo, e tudo sendo consolidado no sentido de não perder nada o que foi sendo levantado na base e com assembleias para colocar aquilo que deveria permanecer e que caracterizava o que havia sido debatido na base.*

Em contrapartida, as escolas vinculadas ao NRE, davam andamento à elaboração dos seus Projetos e de acordo com a Depoente A,

*elas elaboravam o Projeto Político porque o Núcleo centralizava a orientação.. eu lembro que faziam o Projeto, encaminhavam, até os professores falavam assim: vocês vão corrigir e devolver? Naquela época, eu lembro que a gente falava: mas nós não temos que corrigir uma coisa que vocês construíram, a gente pode ler, discutir se perceber alguma contradição, mas isto não é correção.*

O Depoente C que na época trabalhava no NRE, confirma este movimento:

*Em função da LDB cada unidade tinha que ter o seu projeto. Daí a Secretaria veio para cá, os supervisores foram para as escolas, cada escola elaborou sua proposta do Projeto pedagógico, e estes projetos retornavam para o Núcleo de Educação e lá no Núcleo eu fiz a análise de muitos destes Projetos (...) verificando se estavam contemplados todos os itens necessários, até por conta da necessidade de revalidação das escolas, as escolas precisavam deste Projeto para serem revalidadas, para que continuassem legalmente funcionando. Então não foi feita esta análise, nós fizemos um parecer técnico, anexamos à proposta e devolvemos as propostas para as Secretarias de Educação com estes pareceres e com cópia já que na época a Secretaria era jurisdicionada ao Núcleo de Educação, os municípios, todas as escolas do município eram jurisdicionadas ao NRE, orientei muitas propostas nesta época.*

A Depoente D conta que depois que o PPP era elaborado pela escola, “ia para a Prefeitura, voltava se fosse o caso, aí se estivesse tudo de acordo, o Núcleo aprovava,

*mas paralelo a isto a Secretaria criou vários momentos para que os pedagogos fossem se capacitando [...].”*

Em 9 de julho de 1998, através do Ofício N° 195/98, o Secretário Municipal de Educação de Londrina, encaminhou ao Núcleo Regional de Ensino os Pareceres dos PPPs das Escolas Municipais da Rede Municipal de Ensino, informando que eles foram analisados pela Equipe Técnico-pedagógica e contemplaram os itens solicitados para a realimentação, através da C.I. N° 565/97.

Conforme esta Circular, as escolas deveriam contemplar na realimentação dos seus Projetos Políticos Pedagógicos:

- a) Justificativa: explicitar a necessidade de realimentar o PPP;
- b) Histórico: Demonstrar a História da Escola desde sua fundação;
- c) Descrição da realidade: Dados atualizados; Recursos Humanos; Recursos materiais; Recursos Físicos; Forma de organização da Escola; Projetos que estão sendo desenvolvidos;
- d) Projeto da Biblioteca: especificar o trabalho realizado, o plano de ação e o cronograma de atendimento;
- e) Análise da realidade: por série e por disciplina; alunos matriculados, aprovados, reprovados, transferidos e desistentes; média dos alunos nas disciplinas; disciplinas que apresentam maiores dificuldades; reflexão sobre a ação pedagógica;
- f) Após Análise do item 5, analisar os avanços e dificuldades de trabalho relacionado a todas as áreas do conhecimento (aspecto central da realimentação do PPP);
- g) Levantamento dos avanços e dificuldades no âmbito escolar (analisar as metas propostas no ano anterior);
- h) Planos de Ação para o ano: da direção; da supervisão; dos outros setores da Escola;
- i) Linhas comuns de trabalho dos professores: Metodologia; Avaliação; Conselho de Classe; Recuperação paralela; atendimento de contra-turno;
- j) Outros projetos a serem desenvolvidos.

Segundo relato do Depoente C,

*orientei todos os supervisores para que fossem para as escolas, pelo menos essa era a orientação, que os supervisores fossem para as escolas, reunissem os grupos de professores, foi destinado um tempo para que fizessem isso na escolas, dentro dos grupos de estudos, os professores discutiam lá e elaboravam a proposta juntamente com a supervisão, eles retornavam com as dúvidas, com as indagações, com as possíveis mudanças. O trabalho todo foi feito mediado por uma diretriz da secretaria, que acontece para que não impuséssemos o que eles tinham que colocar na proposta, até por conta do respeito á autonomia da unidade. Então a gente fez uma diretriz e o supervisor pegava esta diretriz, levava para a escola, discutia com o professor, retornava numa outra reunião com as dúvidas, nós esclarecíamos as dúvidas, fazíamos um trabalho com ele, dentro de todas as áreas do conhecimento, por conta da questão de currículo, conteúdo, e tal.. questões conceituais, eles retornavam para a escola, discutiam com os professores e a gente ia aparando as arestas de trabalho até que no final ficou uma diretriz definitiva. A gente redigiu a diretriz definitiva e esta diretriz foi gravada e enviada para a escola, isto em relação aos conteúdos, a parte do regimento foi trabalhada aqui na Secretaria, orientado pela parte da Estrutura e funcionamento e a parte pedagógica, por mim e por algumas áreas do conhecimento. As áreas do conhecimento entraram nas orientações com os supervisores quanto à questão curricular.. Mas tudo foi centralizado na minha coordenação. Então eles fizeram a re-elaboração dessa proposta, nós tivemos queixa de que muitos professores não haviam participado das discussões, até porque a gente não tem o controle disso, são muita escolas e a gente por mais que tentasse controlar aquele grupo de estudos, de como eram realizados, não tínhamos o controle disto. Então a gente tinha muitas reclamações, que a proposta foi feita no gabinete em algumas situações, em outros casos ainda nós tivemos elogios, que a proposta foi realmente participativa, que os professores participaram da re-elaboração.*

O Depoente C ressaltou que para que as escolas fizessem este trabalho, os prazos estipulados para sua realização foram muito curtos e por mais que tentassem realizá-lo de uma forma política e participativa, de uma forma que não ‘traumatizasse a escola’, não havia como ter um documento muito extenso.

Para a Depoente B, também os prazos foram o problema,

*a nossa equipe, para você ter uma idéia, o grupo de apoio trabalhou como nunca nessa implantação, porque nada foi para o NRE sem passar pela nossa avaliação, então os assessores analisavam tudo antes de ir para lá, porque a gente não tinha tempo, então quando eles detectavam que estava faltando alguma informação, já conversava com a escola e a escola levava o projeto, redefinía algumas seções, alguns encaminhamentos se voltava para ir para o NRE.” E ela continua: a gente não tinha nem 1 ano pra fazer isso[...] a gente tinha que entregar a proposta antes de começar o ano letivo, o outro ano letivo, acredito que foi em uns seis ou sete meses.*

O Depoente C relatou que para a realização dos PPP, ele ficou,

*extremamente sobrecarregado porque não tinha gente.. eu orientava todo mundo. Todas as etapas da elaboração do Projeto, por isso até que eu elaborei um roteiro para facilitar para a escola porque eu não dava conta de tanta coisa e daí eu orientei todos os supervisores, eles vinham, sentavam comigo, tiravam dúvidas, ligavam.. eu ia até a escola e voltava, então foi muito centralizado em mim mesmo, eles tinham a gerência,(..) mas acabava ficando sobre minha responsabilidade, depois no momento da análise daí sim, saiu uma portaria, nesta portaria tinha o nome das pessoas que iriam fazer a análise.*

Pelo relato do Depoente C pudemos constatar que a SME realizou o mesmo procedimento e as mesmas estratégias do NRE, quando a implantação do PPP nas escolas estaduais.

A comissão citada pelo Depoente C foi oficializada em 03 de junho de 1998, através da Portaria nº 007/98 foi denominada ‘Comissão de Análise e Parecer dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas da Rede Municipal de Ensino’ estabelecia a data de 30 de agosto de 1998, para a conclusão dos trabalhos. Esta comissão tinha o trabalho de disseminar as orientações para as escolas por meio de reuniões com os supervisores:

*O supervisor era quem disseminava as informações [...] até que ponto ele disseminava a gente não tinha este controle [...] mas as orientações era para que eles dessem todas as orientações que eram dadas pela Secretaria. A Secretaria sempre criou momentos para que isso ocorresse, isto foi previsto no calendário escolar dentro do grupo de estudos, forma previstos momentos para que fosse debatida a elaboração ou a re-alimentação do PPP e sempre a prefeitura fez isso. Nesse sentido é muito organizada, nós reservamos um tempo para isso, para se reúnam os professores e discutam os assuntos, para que o professor esteja ao par.*

De acordo com documento levantado na SME, até o mês de agosto de 1998, todas as escolas tinham realizado a realimentação dos seus Projetos Políticos Pedagógicos. Constatamos também que a SME devolvia às escolas, através de pareceres, a aprovação dos seus Projetos.

Uma das informações mais ricas que obtivemos com a entrevista com o Depoente C foi com relação à autonomia da escola.

Sabemos que a autonomia é uma das categorias mais discutidas e controversas quando se trata de educação. A LDB representa um extraordinário progresso, já que pela primeira vez autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados num texto legal.

O Art. 12, (inciso I) estabelece como atribuição da escola a elaboração e execução de seu projeto pedagógico; e os Arts. 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II) estabelecem que se trata de uma tarefa coletiva, na qual devem estar envolvidos os professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

Além disso, a LDB retomou no Art. 32 (inciso III), como princípio de toda educação nacional, a exigência de ‘pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas’ que, embora já estabelecida na Constituição Federal (Art. 205, inciso III), nem sempre é lembrado e obedecido.

O destaque desse princípio está no fato de que ele expressa no nível escolar o próprio fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças, uma vez que o fato de que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute o seu próprio projeto escolar não descarta o risco da superação das divergências e nem mesmo a possibilidade de que existam práticas escolares distantes de uma autêntica educação para a cidadania. Podemos dizer que a autonomia escolar que não leva em conta os pressupostos éticos da tarefa educativa poderá inclusive valorizar sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática.

A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto pedagógico é problema, típico da escola pública que está sempre sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar. Essa situação não é em si mesma, negativa, porém acaba sendo, porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer as peculiaridades escolares e decidem e orientam considerando-as idênticas ou muito semelhantes.

A conseqüência inevitável de tentativas de homogeneização daquilo que é propriamente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam descrentes do êxito de seu próprio trabalho, já que ~~ele~~ é costume haver comandos externos, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta que a instituição ‘escola pública’ é uma diversidade e não uma unidade.

Este é o grande enfrentamento da escola pública e é para resolvê-lo que se reivindica a autonomia do estabelecimento na elaboração e execução do projeto escolar próprio.

Atualmente, a própria lei reconhece o problema e indica a solução genérica, mas na sua implementação o problema pode reviver e até se agravar pelo risco de que órgãos da administração entendam que é necessário estabelecer normas, prazos e especificações para que as escolas cumpram uma nova exigência legal: a do projeto pedagógico.

Veiga (2005, p. 14) reconhece a relativa autonomia da escola:

A principal possibilidade da construção do Projeto Político Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o Projeto Político Pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula [...].

Essa autora ressalta que em razão da especificidade da escola que acontece no seu cotidiano, fruto das relações entre os seus membros, das suas experiências e vivências, não compete à administração central, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, definir um modelo pronto e acabado, mas sim, promover inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola.

No seu relato, o Depoente C deixou claro que as escolas ao viverem aquele momento de organização e reorganização dos seus PPPs, se sentiam inseguras para realizarem as tarefas. Conforme suas palavras “*ela não consegue ter esta suposta autonomia que diz a LDB, a gente não percebe esta autonomia nas escolas [...] não sei porque, não dá para entender*” e acrescentou:

*quando a diretriz é pouco clara ou fica algum ponto meio obscuro, que a escola não entendeu direito, então a escola cobra um novo encaminhamento desta diretriz ou uma reestruturação desta diretriz porque eles querem tudo muito claro, eles querem tudo muito transparente, ou seja tudo muito facilitado, para que eles não tenham muito trabalho com isso, Infelizmente sou extremamente é no chão, você está fazendo uma pesquisa e eu tenho que falar o que de fato acontece... eu estou seguindo o rigor do método. O que de fato acontece. Aqui na Secretaria a coisa é muito mais direcionada (em relação ao NRE), os encaminhamentos, as orientações, nós somos bem metódicos quanto a isso, não sei se isso é bom ou ruim, entende? Porque não sei até que ponto também possa interferir ou restringir esta autonomia.. mas a gente é mais metódico, é uma sistemática que eu acabei me adaptando, e tudo acontece de forma hierárquica e respeitosa nesse sentido... Na ordem dos tópicos que estava no roteiro por exemplo, no NRE isto não era tão problemático, aqui por exemplo, uma mudança de ordem já acarreta desequilíbrio.. por mim, não!! Mas se cai na mão de outra pessoa que não tem tanto conhecimento...daí ela vai devolver, ela já vai exigir daquele jeito, porque se não for daquele jeito não ta legal.. daí existe esta coisa, eu não concordo muito com isso, porque o roteiro não deve servir para que a escola esteja presa na idéia de servir como um referencial de base, ela não necessariamente precisa seguir a mesma ordem.. mas tem muitas escola que ligam para mim e falam: “ o que é que vem depois disso? E aquilo? Eu posso fazer isso? Eu posso colocar isso depois disso, ou tenho que fazer antes? Como é que é?” Quer dizer, eu percebo muita insegurança e o medo de ser reprovado [...].*

O Depoente C atribui a esta postura da escola à formação dos professores,

*isso que acontece nas escolas aqui também acontece, entendeu? Se sou eu que analiso, isto não vai acontecer, mas se for uma outra pessoa, de repente devolve a proposta para a escola por causa disso. Daí eu fico numa situação muito difícil por causa disso. Daí eu falo assim: como é que eu vou falar que pode, se de repente não cai na minha mão para eu analisar, daí para o outro não pode, então nesse sentido é complicado. porque na época eu coordenava, eu controlava mais isso então, claro que pode haver alguma alteração na ordem, de repente dentro desta autonomia da escola, então que não vai alterar o conteúdo [...] então quando eu coordenava, eu controlava melhor.*

Observamos que no relato da depoente D, que há uma menção sobre a participação dos pais no processo de elaboração de PPP,

*Iam mas a gente teve que arrumar estratégias para levar mais ou em maior quantidade, como em qualquer escola, aqueles poucos pais aí a gente começou a fazer projetos, feira de livro, ele vinha para comprar o livro, a gente aproveitava a professora que ia trabalhar por exemplo na 2ª série, nós convidávamos os pais da 2ª série para assistirem a aula com a professora, eles assistiam e as professoras mostravam o processo..mostravam o projeto que a gente estava escrevendo de onde tínhamos tirado que era da proposta curricular do município,mostravam o planejamento, nós fomos nos aprofundando...Nesta primeira implantação foi basicamente assim [...] foi 93..94.. isto no primeiro na realimentação.*

Em outro momento. Ela complementa que

*Participavam...muito pouco mais para conhecer o que estava sendo feito e discutido, mas era complicado [...] agora desta última vez é que conseguimos mais participação, muito pouco tanto do Estado quanto da prefeitura..do Estado pior ainda...mas porque o diretor não vê a importância de participar ainda..dá impressão que não é pedagógico, tem que aproveitar como se ele tivesse se capacitando também [...].*

A depoente A afirmou: “parece-me que havia o convite de representantes de pais e até convite de representantes de alguns segmentos da sociedade organizada”, porém não soube precisar que isso realmente aconteceu.

A Depoente B relata:

*O objetivo era esse alguns encontros com a comunidade pra sentir a necessidade desta comunidade para saber o que eles esperavam da escola, para acontecer as transformação de algumas ações, então estas ações a gente não acompanhou assim detalhadamente porque a rede é muito grande*

*mas, era sim uma orientação sim que era dada de consulta com a comunidade, reunião com os pais, para estabelecer de alguns projetos de integração com a comunidade.*

Consideramos pertinente fazermos uma reflexão acerca da participação da comunidade nas ações da escola, porque efetivamente a prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor expressão da gestão democrática e um dos seus pressupostos. É necessário que haja aglutinação, a ação coletiva, que envolva a participação de todos na análise dos problemas escolares para que a ação/reflexão não se perca em casuísmos, perdendo a visão do todo. Assim, é necessário, literalmente, abrir a escola para a participação da comunidade escolar: além dos professores, pais, alunos e funcionários.

Segundo Penin (2002, p. 41) “Um projeto pedagógico bem definido, com as prioridades colocadas de forma consensual, facilitará a partilha para além dos profissionais da educação, envolvendo alunos, seus pais e mesmo a comunidade local.” A participação real e efetiva da comunidade é aquela em que as pessoas se sentem integrantes das decisões da escola, nos rumos que se deve imprimir à escola.

Aqui retomamos o conceito de autonomia visto que o exercício da participação nas decisões da escola pública é entendido como um agir reflexivo e está diretamente ligado a um aprendizado político dos envolvidos, para que todos superem os entraves presentes nas suas ações e decisões.

Diniz (2005, p. 83, apud Vicent, 1996)<sup>10</sup>, que distingue diferentes origens para a não participação dos pais junto aos assuntos relativos à escola:

- a) grupo da não participação ativa: designa os pais que desenvolveram uma reação contrária á escola, decorrente da não concordância com os critérios e procedimentos utilizados pela mesma ou por experiências anteriores frustrantes;
- b) grupo da não-participação passiva: engloba aqueles pais que, por obrigações de ordem pessoal ou profissional, não dispõem de tempo para acompanhar e participar das atividades da/na escola;
- c) grupo da não-participação originária: agrupa os pais que separam os espaços escolar e familiar enquanto distintos, respeitando os limites entre eles;

---

<sup>10</sup> Parents and Teachers: power and participation. Londres: Falmer Press, 1996.

d) grupo da não-participação induzida: são pais ou responsáveis temerosos de que seus filhos possam sofrer algum tipo de represália ou desconforto na escola em decorrência de suas interferências ou crítica.

Com base na experiência da própria pesquisadora do presente trabalho, sempre vivenciou a participação dos pais de uma forma passiva, em momentos de reuniões convocadas pela direção das escolas que em atuou, ou por serem membros da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), ou do Conselho Escolar.

Um dos recursos que a escola utiliza para atrair os pais e comunidade para participarem com maior envolvimento nas suas ações é a promoção de festas em datas comemorativas, chás para as mães, bingos, Feira de Ciências, etc., o que comprova que espontaneamente, não há um envolvimento efetivo por parte deles.

O Depoente C, ao término da entrevista, apresentou à pesquisadora o Relatório Relativo às Análises dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Municipais de Londrina.

Em 1999, de acordo com Deliberações da 1ª Conferência Municipal de Educação criou-se o Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL) para exercer função consultiva com 24 representantes da sociedade civil organizada.

Em setembro de 2001 foi realizada a 2ª Conferência de Educação e deliberou-se que o CMEL teria função deliberativa e 25 representantes.

Em fevereiro de 2002, o CMEL elegeu a sua diretoria e Comissões de Trabalho. A partir de então, através das comissões, o CMEL passou a reformular o seu Estatuto; elaborar a lei de sua criação e a do Sistema Municipal de Ensino, bem como estudar as necessidades e levantar dados da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação inclusiva, objetivando participar na elaboração das políticas públicas para a educação de Londrina.

Em 23 de dezembro de 2002, foi aprovada a Lei Municipal 9.012, que criou o Sistema Municipal de Ensino.

Com a criação do Sistema Municipal de Ensino o município passou a ter autonomia para desenvolver a educação, segundo princípios e regras discutidos pela Sociedade Civil Organizada, através de seus representantes no Conselho Municipal de Educação, respeitando-se as normas vigentes nacionais, porém podendo atender as especificidades da educação municipal. Parece-nos bastante sugestivo continuar numa outra pesquisa, elucidar quais foram os trâmites que consolidaram este Conselho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As idéias básicas que orientaram o presente trabalho vêm de longa data. Foram decorrentes, em parte, de nossas preocupações oriundas como discente da disciplina de Estágio de Supervisão Escolar realizado no ano de 2002 em escolas municipais de Londrina. Estas escolas foram, também, espaço de larga experiência como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais vivências na rede municipal de educação de Londrina associadas à constante busca pelo aprofundamento teórico possibilitaram um olhar problematizador sobre os processos que se constituíram a partir da ação dos sujeitos envolvidos nesta realidade histórica.

Neste contexto, um problema que nos chamou atenção foi a constatação de que um pequeno número de professores conhecia o PPP da escola de forma superficial, e uma grande maioria desconhecia por completo. Ocorreu-nos, então, problematizar o discurso sobre o PPP, principalmente no aspecto relacionado à democracia, no tão pronunciado discurso da participação e da autonomia da escola e que, quando do momento em que realizamos a intervenção do estágio em Supervisão Escolar, essas questões pareciam completamente ausentes, o que não invalidava, porém, o trabalho dos professores, enquanto profissionais da Educação, comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem.

No processo de construção desta pesquisa, as questões que mobilizaram uma investigação mais acurada sobre como se deu a construção do PPP da Rede Municipal de Londrina foram: qual foi sua origem? Como ele foi elaborado? Como se deu sua implantação? E o porquê dos professores dizerem que não tinham participado do processo de elaboração de tal documento.

Era preciso construir a gênese deste processo, considerando o próprio movimento socioeconômico que lhe deu origem. Neste sentido buscamos discorrer sobre o papel do Estado e sua relação com a escola pública, levantando os principais aspectos históricos e políticos presentes nessa relação, especialmente quanto às políticas educacionais que deram aporte para a consolidação da Educação no Brasil e no Estado do Paraná. Nossa primeira constatação foi de que estas políticas estavam concernentes com o movimento neoliberal que vinha, desde a década de 80, permeando as ações e decisões políticas e econômicas em todos os setores sociais do país. Este movimento traçou como principais estratégias para as políticas sociais, dentre elas a educação, a descentralização e a avaliação de desempenho do sistema.

No que tange à descentralização, e assimilando antigas reivindicações dos movimentos dos educadores por maior autonomia da escola, o PPP é instituído como condição, como regra para todas as unidades das esferas administrativas. A começar pela LDB (Lei 9.394/96), o PPP é apresentado como eixo norteador do trabalho da escola, elemento que supostamente tornaria realidade a tão almejada autonomia escolar. No entanto, constatamos que a autonomia da escola pública, respaldada pelo viés da teoria neoliberal, não se apresenta como um processo emancipador, mas como amarras que impedem a solução e superação dos problemas e estimula seu mascaramento, no discurso do fazer coletivo na escola.

Como nosso objeto foi a própria história da construção do PPP do município de Londrina, optamos pela História Oral como metodologia, pois nos interessava as experiências e opiniões das pessoas envolvidas na construção do PPP. Cabe rememorar que nosso intento envolvia o próprio processo de construção da realidade por meio da práxis destes sujeitos históricos.

Os relatos orais corroboraram em grande medida as constatações iniciais que motivaram nosso trabalho, principalmente no que diz respeito à supremacia da burocracia e das exigências legais sobre a realidade escolar. O estudo permitiu considerar aquilo que os autores tomados para nossa discussão teórica tanto problematizaram: há um descompasso entre o legal e o real, que a burocracia preenche ou limita a ação do chão da escola nas concepções e aplicação das políticas públicas.

Como decorrência dessa questão, o estudo mostrou o papel de coerção que essa burocracia exerce do poder legalmente constituído para a realidade escolar, ou seja, uma mediação dos interesses do poder, em que constatamos o grau de interferência das orientações dos órgãos mantenedores sobre as escolas. Este poder coercitivo, porém não é explícito, ele atua de forma velada, usando sempre o *slogan* de ‘orientação’, tal assertiva é verificável no fato de que os documentos elaborados nas escolas foram escritos rigorosamente de acordo com os roteiros “ orientadores” enviados pela SME. Os depoimentos confirmam essa análise visto que o movimento realizado pela escola até a aprovação do PPP foi de inúmeras “idas e vindas” da escola para a SME a fim de que os documentos elaborados pelas escolas ficassem aceitáveis na forma e no conteúdo pela SME. Assim, o que a história oralizada pelos sujeitos da pesquisa apontou foi que a forma como o PPP foi construído, não favoreceu a posição deste como instrumento consolidador da autonomia da escola, pelo contrário, o que prevaleceu foram as relações verticalizadas de mando e obediência.

Apuramos, em outras palavras, que os PPPs das escolas municipais foram escritos seguindo, rigorosamente, as ‘orientações’ dos roteiros enviados pela SME, e apontamos ser esta uma das razões pelas quais nem sempre existe coerência entre o discurso oficial e o vivido sobre a autonomia da escola.

O conhecimento do processo histórico da implantação do PPP possibilitou concluir que a construção coletiva não se fez de forma participativa, sem o envolvimento toda a comunidade escolar, como havíamos levantado como hipótese inicial, mas se fez de forma burocrática, emergencial, em atendimento ao prazos estipulados pela SME, e até mesmo por falta de espaço para discussões na escola, no horário em que os professores estavam presentes na escola. Ao invés disso, apenas um pequeno grupo se encarregou das discussões e da própria elaboração do documento, para atender a uma solicitação legal (de acordo com os roteiros). Matou-se o próprio sentido e definição do PPP como identidade da escola. A própria legislação norteadora da construção deste documento o afirma desta forma. As próprias escolas não entenderam seu espaço de autonomia e não apresentaram resistência significativa às imposições da SME.

A superação desta realidade parece estar sendo construída neste momento com os movimentos decorrentes da implantação do Conselho Municipal de Educação que tem suscitado discussões com os representantes de todos os segmentos da sociedade não só em relação aos rumos da educação no município, mas também às políticas e estratégias adotadas pela SME para gerir as unidades escolares públicas municipais. Como afirmamos no último capítulo, este pode vir a ser o objeto de uma nova pesquisa.

Os relatos obtidos de nossas fontes trouxeram a elucidação de como se fez a história da Educação do Município de Londrina, no tocante ao seu PPP, desvelando suas tramas e contradições. Correndo-se o risco de parecer pretensão exacerbada, esperamos poder oportunizar aos professores da Rede Municipal de Londrina que conheçam sua própria história.

Esperamos também que as pessoas envolvidas com a Educação no Brasil, entendam que o rompimento com o papel de órgão executor assumido historicamente pelas escolas, no interior do sistema educacional, é condição imprescindível para que esta instituição possa transformar a autonomia ‘oficial’ em autonomia ‘real’, consolidando o compromisso com a democracia.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes orais história dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi et al. **Fontes Históricas**, São Paulo: Contexto, 2005.

ANDRE, Menga. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: Amélia Domingues de Castro; Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 2001.

AZANHA, José Mário Pires Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola. In: **Cadernos de História e Filosofia da Educação**. v. II, n. 4, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. Projeto pedagógico: um estudo introdutório. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2009.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Atualizada até a emenda constitucional nº 38, de 12/06/2002. Nesta edição adendo especial com os textos originais dos artigos alterados. São Paulo: Saraiva, 3003.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BURKE, Peter (Org.) **A Escrita da História**. Novas Perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

DINIZ, Doralice Conceição Pizzo. **Gestão Democrática da escola pública**: entre o passado e o futuro, o desafio presente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. 2005.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**: Cedes. v. 23, n. 80, p. 235-253. Campinas: Setembro, 2002.

FONSECA, Marília. Projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. In: Art & Manhas dos Projetos Políticos Pedagógicos. **Cadernos do Cedes**. v.1. n. 1. São Paulo: Cortez, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: SEMERARO, Giovanni (Org). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.53-67.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1994.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T.T. (Orgs) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. **Reestruturação do ensino fundamental do Paraná após a abertura democrática do Brasil**: retrospectiva e perspectivas. Londrina: Eduel, 2002.

GUIRALDELLI JR, Paulo. **Historia da educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

HIDALGO Ângela Maria. **Centralização e descentralização das políticas educacionais no Brasil pós 30**: a busca de sua natureza e sentido. 1996.

\_\_\_\_\_. **Tendências Contemporâneas da Privatização do Ensino Público**: o caso do Paraná. 1998.

LAFER, Celso. O significado da república. In: **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 1989, p. 214-224.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

PENIN, S. T. Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, Amélia D; CARVALHO, A. M. (Orgs) **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs) **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico: subsídio para a elaboração**. Curitiba: SEED, 1992.[mimeo].

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação**. Paraná, 1983.

\_\_\_\_\_. Núcleo Regional da Educação. **Roteiro de elaboração do projeto político-pedagógico**. Londrina, 1992.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico**. Londrina: NRE, 1993.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Ação da SEED/PR. 95/98**, Paraná, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sugestões e orientações para a elaboração e realimentação do projeto político-pedagógico**. Londrina, 1998.

\_\_\_\_\_. **Roteiro para a realimentação do projeto político-pedagógico**. Londrina, 2000.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 14/99**. Curitiba, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta pedagógica e autonomia da escola:** novos paradigmas curriculares e alternativas de organização pedagógica na educação básica brasileira. Curitiba: SEED, 2000.

PARANÁ. **Roteiro possível:** a proposta pedagógica em construção. Curitiba: SEED, 2000.

\_\_\_\_\_. **Roteiro de análise da proposta pedagógica.** Curitiba: SEED, 2000.

PINO, Ivani Rodrigues. A trama da LDB na realidade política Nacional. *Jornal da Educação*. In: **Educação e Sociedade**. n. 41. abr. 1992.

PINSKY, Carla Bassanezi [et. All]. **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

Políticos e Pedagógicos. **Cadernos Cedes 61.** São Paulo: Cedes, Campinas: 2003.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**. Rio de Janeiro: UFF/Relume-Dumará, v. 1, n. 2, 1996, p. 59-72.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A Perspectiva Multicultural no Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; Resende, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs) **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico.** Campinas: Papirus, 2001.

RIBEIRO, Maria Luísa. **História da educação brasileira:** a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1984.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.(Orgs) **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos. **Instantes e memória na história da educação.** Brasília: INEP; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006.

SANFELICE, Jose Luis (Org) **História da educação:** perspectivas para um intercâmbio internacional. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Intelectual, educador mestre**: presença do professor Casemiro dos Reis Filho na educação brasileira. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. O Legado Educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SIMIÃO, Regina Aparecida Versoza; REIS, Rosinete Maria dos. Memórias de educadores mato-grossenses: uma primeira abordagem. In: **Instantes e memória na história da educação**. Brasília: INEP; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do estado do Paraná**: uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SILVA, Maria Abadia. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. In: Art & manhas dos projetos políticos e pedagógicos. **Cadernos Cedes 61**. São Paulo: Cedes, Campinas: 2003.

SOUZA, Marlene Maria Raffo de Souza. **Proposta pedagógica**: instrumento de autonomia da escola? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2003.

TEIXEIRA, Rodrigo José. Conversas sobre história oral. In: **3º Encontro anual do núcleo de estudos de história oral**. Anais, 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado**. História oral. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VEIGA Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.) **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO S.; CASTANHO, M.E.L.M (Orgs). **O que há de novo no ensino superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.) **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro, 2003.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs) **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**. A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.