



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MONICA VIEIRA SANDES

**CIDADANIA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
UMA RELAÇÃO DE CAUSA E EFEITO?**

**Rio de Janeiro
Novembro de 2017**

MONICA VIEIRA SANDES

**CIDADANIA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
UMA RELAÇÃO DE CAUSA E EFEITO?**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández

**Rio de Janeiro
Novembro de 2017**

*A todos os cidadãos brasileiros,
Especialmente aos cidadãos do hoje, pela
Oportunidade de não apenas vivenciar a cidadania
Mas também construí-la.*

AGRADECIMENTOS

Escrever um trabalho monográfico é extremamente prazeroso e desafiador para mim, em virtude do tempo de curso e as experiências desse período. É um momento de profunda gratidão a todos os envolvidos no processo, que obviamente não daria para mencionar, mas que estão vivos em minha memória. Gostaria apenas de relatar alguns que contribuíram significativamente com ele.

Agradeço primeiro ao meu Deus, pois tudo que sou e faço vem Dele. A Ele todo o meu louvor e minha eterna gratidão.

A minha família que durante todo esse período me apoiou e me incentivou a ir até o fim, especialmente ao meu marido William e meus filhos Samuel e Matheus. Por todo o cuidado e paciência comigo durante esse período, por tantas vezes que fizeram o meu almoço e jantar e pelas palavras de ânimo durante as nossas conversas em casa e também a minha mãe (in memoriam) que, mesmo no leito de hospital, me incentivava a não desistir e me dava o amor do qual necessitava.

A todos meus amigos da Universidade que me ajudaram em tudo que precisei dentro daquele espaço, especialmente Rafaelly Oliveira e Ellen Simone e Thais Dias que, durante o período da doença de minha mãe, sempre me animavam.

A todos os meus amigos e irmãos da minha igreja que torceram e me ajudaram até o fim da graduação, especialmente a Francisca Juraci, Célia Reinehr e Isabel Xavier pelo muitíssimo apoio.

A minha querida professora e orientadora Dr^a Silvina Julia Fernández, pela paciência, apoio, estímulo e incentivo a minha vida acadêmica, juntamente com os integrantes do grupo de pesquisa, bem como pelo convite a participar do grupo e conhecer um pouco mais sobre a gestão escolar.

Ao Itamar da xerox da Faculdade de Educação que muito me ajudou com a xerox que precisava, me permitindo um pagamento posterior.

Obrigada a todos os gestores e profissionais da rede municipal de Duque de Caxias, pela voluntariedade e presteza com a qual contribuíram para essa pesquisa cedendo os dados através dos seus projetos políticos-pedagógicos.

*“A primeira condição para modificar a realidade
consiste em conhecê-la”.*

EDUARDO GALEANO

RESUMO

Esse trabalho busca investigar a relação entre a questão da cidadania e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). A questão da cidadania é um tema amplamente debatido na atualidade em todos os campos do conhecimento e, principalmente, na Educação. Parto do pressuposto, construído ao longo da pesquisa de campo junto ao grupo de pesquisa do qual participo, “Concepções de Planejamento e Gestão Escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”, coordenada pela Prof.^a Silvínia Julia Fernández, de que muitas escolas apresentam em seus PPPs um discurso explicitado de comprometimento com a formação do aluno-cidadão, como garante a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no entanto, essa efetivação através dos projetos escolares ainda é tímida. Surgiram, então, as seguintes questões: O que a escola faz efetivamente que ajude os seus integrantes a pensar os seus próprios problemas e desenvolver um aluno, crítico e participativo? Até que ponto os PPPs das escolas analisadas, que deveriam ser um dos principais instrumentos de promoção da cidadania, têm ajudado a desenvolvê-la? Isto envolve conceitos de sujeitos e de cidadania pensados pela escola, mas quais são? O meu trabalho busca responder essas perguntas na perspectiva das ações concretas da escola e, assim, focaliza nos seguintes objetivos: Compreender quais conceitos de sujeitos e de cidadania estão na base de referência do planejamento e da ação escolar; Identificar até que ponto os PPPs das escolas visitadas têm ajudado a desenvolver a cidadania através dos seus vários projetos; Compreender a forma pela qual as escolas analisadas entendem o exercício da cidadania, ou seja, quais as ações tomadas pelas escolas que possam explicar e/ou expressar a cidadania no cotidiano escolar. Metodologicamente, na primeira etapa, foi realizada uma busca bibliográfica sobre a Cidadania e sobre PPP, seguida da análise dos PPPs das quinze escolas selecionadas para o projeto geral, com objetivo de conhecer os vários projetos nelas implementados e como realizam a construção deles. Paralelamente, consideraremos a Legislação específica do Município de Duque de Caxias, assim como as exigências dos Planos Nacional e Municipal de Educação para conferirmos o que essa legislação estipula quanto à formação cidadã nas unidades escolares.

Palavras-Chave: Cidadania, Formação Cidadã, Projeto Político-Pedagógico, Projetos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPITULO 1. CIDADANIA, ESCOLA E GESTÃO DEMOCRÁTICA	13
1.1.O que é cidadania.....	13
1.2.Cidadania x Escola	21
1.3. Projeto político-pedagógico e planejamento escolar.....	29
CAPITULO 2. PROJETOS POLITICOS- PEDAGOGICOS E CIDADANIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS PUBLICAS MUNICIPAIS DE DUQUE DE CAXIAS.....	35
2.1. Duque de Caxias: Breve apresentação.....	35
2.2. Metodologia	39
2.2.1. Análise da Estrutura dos PPPs.....	41
2.2.2. Análise dos Marcos situacionais.....	46
2.2.3. Análise dos Marcos Filosóficos.....	47
2.2.4. Análise dos Marco operativo	49
2.2.5. Análise dos objetivos.....	51
2.2.6. Análise das linhas de ações	54
2.2.7.Análise dos projetos.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65.

INTRODUÇÃO.

O Tema da cidadania, me inquieta desde a infância, muito embora naquela época não conhecesse essa palavra e muito menos o seu sentido. Lembro-me que, ainda criança, questionava-me sobre isso ao ver reportagens jornalísticas informando a falta de saneamento básico, água, energia elétrica, etc. em algumas regiões pobres da cidade do Rio de Janeiro, comparava com outras regiões mais abastadas que geralmente apareciam nas novelas que assistíamos em casa, constatando que em tais regiões não víamos ruas sujas, nem pessoas lamentando a falta ou a má qualidade dos serviços públicos oferecidos à população. Questionava-me por que essa diferença tão brutal e não entendia a ação dos governos naquela época. Aliado a isso observava o próprio entorno de onde morava: uma favela carioca. Lá havia lixo pelas ruas, becos e vielas, onde passava para chegar à escola, além de outros problemas, como a violência urbana convivendo conosco, sem estranhamento pelos moradores, mas que eu, sem saber ao certo a razão, estranhava naquele cenário.

Já na adolescência, além das observações anteriores, comecei a observar a escola em que estudava perto da minha casa, os conteúdos que aos meus olhos eram reduzidos, ao comparar com algumas amigas da igreja que estudavam em instituições privadas, além da falta de recursos pedagógicos, dado que minha família não tinha recursos financeiros para comprar e que a escola, naquela época não cedia aos alunos nem mesmo os uniformes escolares. No entanto, o que me chamou bastante a atenção foi o fato da escola não discutir esses problemas com os alunos e insistir culpando os alunos pelas notas baixas. Naquele momento, não me lembro de ouvir sobre a participação de qualquer aluno na busca de soluções para minimizar esses problemas, que persistiram no ensino médio.

Ao chegar à universidade anos mais tarde, em agosto de 2011, uma das primeiras disciplinas que cursei foi Sociologia da Educação, nela pude compreender um pouco sobre a organização das sociedades, os diferentes grupos sociais e, por consequência, a desigualdade social entre eles. Isso me levou a compreender um pouco melhor a questão dos direitos dos cidadãos a partir da Constituição Federal, que garante igualdade de direitos políticos, sociais e civis a todos os cidadãos brasileiros, no entanto

a efetivação desses direitos só se dá para algumas classes sociais, negando-os para outras. Ela me estimulou a buscar entender essas desigualdades.

Após alguns períodos, depois de ter cursado a disciplina Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais, em março do ano de 2015, iniciei como voluntária no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (Lapope), mais especificamente com o projeto de pesquisa denominado “Concepções de Planejamento e Gestão Escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógico e democratização no cotidiano escolar”. A referida pesquisa visa conhecer as concepções e percepções sobre o planejamento propostas para a gestão escolar nas políticas públicas educacionais e como as escolas interpretam e implementam essas políticas.

Essa vivência com a iniciação científica me oportunizou o aprofundamento com alguns referenciais teóricos da Gestão Escolar e do Planejamento Educacional. Além disso, pela primeira vez me aproximava da pesquisa de campo, possibilitando-me observar com mais atenção a realidade social do Município de Duque de Caxias, foco e campo da pesquisa. Durante o processo de entrevistas com as equipes gestores de algumas escolas públicas municipais da cidade de Duque de Caxias, integrante da Região Metropolitana da Cidade do Rio de Janeiro, situada na região da Baixada Fluminense, pude observar alguns problemas que esta região enfrenta e que impactam fortemente a escola, como a falta d'água, problema bastante sério que o município atravessa. De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), documento construído coletivamente, datado de fevereiro de 2014, das 176 escolas, apenas 117 recebem água pela Cedae, 59 recebem por carros pipas e 18 solicitam carros pipas eventualmente. Outro problema importante foi o fechamento do Lixão de Gramacho, ocorrido em 03/12/2012, que era uma fonte de renda para um número grande pessoas (catadores de lixo) que residiam às suas margens e que a perderam. Assim também, a falta de saneamento básico em vários bairros do município, dentre outros. São alguns dos vários problemas que o município possui e atravessa, alguns deles desde a sua formação e emancipação em 31/12/1943 .

Diante de tantos problemas explicitados no PME e observados por mim, no processo de entrevistas surgiram as perguntas: O que a escola faz efetivamente que ajude os seus integrantes a pensar os seus próprios problemas e formar um aluno crítico e participativo, que possa de alguma maneira refletir sobre essa realidade e intervir não apenas no destino da nação, mas fundamentalmente no seu próprio entorno? Afinal,

segundo a legislação, a escola deve formar para a cidadania e essas ações configuram essa formação...

Além disso, como moradora de uma comunidade pobre, pude conhecer bem de perto os problemas de uma área com esse perfil: problemas ambientais como o lixo urbano, problemas sociais como a violência proveniente do tráfico de drogas, etc. Diante da realidade dos cenários que envolvem a escola e entendendo que estes a atravessam e podem condicionar seu sucesso e seu fracasso e que a educação, como destaca Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, é "uma forma de intervenção no mundo," cabe a pergunta: A escola é cidadã?

A cidadania é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, segundo a Constituição Federal de 1988 – aliás, chamada, Constituição Cidadã – e a escola deve ter, na formação dos seus alunos, o preparo para o exercício dela, é o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), aliado ao pleno desenvolvimento do educando e à formação para o trabalho.

Inicialmente o processo de construção da cidadania na escola desenvolver-se-ia a partir de uma gestão democrática, princípio que está escrito na Constituição Federal de 1998 e na LDB 9394/96, e desenvolvidos em todas as unidades escolares no Brasil. Ela traz em si a necessidade de uma postura democrática, através da qual o Poder Público, o coletivo escolar e a comunidade local, juntos, garantirão a qualidade do processo educativo. Desta forma a participação e a representatividade são partes inerentes a ele, e nesse contexto que serão elaborados os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas.

Considerando tudo isso, surgiu a pergunta: Até que ponto os PPPs das escolas analisadas, por ser esse um dos principais instrumentos de promoção da cidadania, têm ajudado a desenvolvê-la? Isto envolve conceitos de sujeitos pensados pela escola, mas quais são? Quais os projetos que as escolas desenvolvem que possibilitem a reflexão cidadã, a consciência crítica, explicitados em muitos dos seus PPPs? São essas perguntas que esse trabalho busca responder, discutindo e analisando o conceito de sujeito, a partir da compreensão do sujeito como define Paulo Freire, que transforma e intervém na sociedade, o sujeito da história. Nesse sentido objetivo discutir e analisar o conceito de cidadania, para compreender o que de fato vem a ser cidadania. Feito isso, pretendo compreender como os PPPs das escolas analisadas concebem o conceito de sujeito, para entender melhor como o sentido do conceito cidadania é entendido e

assumido pelas escolas, para identificar até que ponto os PPPs das escolas analisadas tem ajudado a desenvolvê-la através dos seus vários projetos.

Acredito que essa análise ajudará a compreender a forma pela qual as escolas analisadas exercem a cidadania em si mesmas, ou seja, quais as ações tomadas pela escola que possam expressar e/ou explicar a cidadania.

Para o debate teórico, realizamos também uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em sites como o Google, Google Acadêmico, na busca por alguns referências teóricos que nos ajudassem a compreender, o que é de fato um Estado Democrático de Direito e sobre quais fundamentos ele se assenta, Procuramos compreender também a construção do conceito de cidadania historicamente, indagamos na literatura acadêmica o conceito de Gestão Democrática e a importância do PPP dentro desse modelo de gestão.

O Material bibliográfico de forma geral tem a data de publicação de 1988 a 2015, com exceção de (FREIRE,1968) e a pedagogia do oprimido que propõe uma nova forma de relacionamento entre o estudante, professor e sociedade, assim como os fundamentos legais da cidadania e da gestão democrática.

O Historiador Jaime Pinsky(2015) faz um retrospecto histórico da construção da cidadania mundial desde a pré - história até a atualidade, . Através de uma coletânea de textos dos principais intelectuais brasileiros e analisa as bases da cidadania moderna, descreve sua expansão e, em seguida, traz a questão para o Brasil, semelhante a José Murilo de Carvalho (2002) que descreve o longo caminho da cidadania no Brasil

Para compreender a forma pela qual a cidadania se relaciona com a escola através da gestão democrática busquei em Ângelo Ricardo de Souza (2006) que descreve em sua tese de doutorado sobre o perfil da gestão escolar no Brasil. Escolar no Brasil, procurando cotejar as relações entre as concepções dos autores do campo e a realidade encontrada nas escolas públicas de educação básica e Silvínia Julia Fernández (2011). Também em tese e de doutorado de intitulada. Gestão escolar e cidadania: memórias diálogos e encruzilhadas na relação mãe escola discorre sobre a efetivação da cidadania em uma escola carioca, através do princípio de representatividade, exercido pelas mães representantes.

Em relação aos projetos políticos-pedagógicos, busquei em Ilma Passos, que traz uma coletânea de ideias, trazendo diversos autores para organizar o trabalho pedagógico por meio da constituição de um projeto político pedagógico e para o planejamento escolar trouxe Miguel Henrique Russo que discute planejamento e burocracia na prática

escolar. Finalizo com Silvínia Julia Fernández que discute Projeto político-pedagógico e cotidiano escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades.

Nesse sentido, esse trabalho de conclusão de curso busca discutir a formação cidadã nas escolas por meio de seus PPPs e os vários projetos decorrentes dele. E para isso, a metodologia utilizada se articula ao projeto de pesquisa “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”, coordenado pela Prof.^a Silvínia Julia Fernández, cuja explicação se concentra no capítulo correspondente. Desta forma, a partir da seleção de escolas deste projeto, viemos realizando entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras das quatorze escolas selecionadas, assim como compilando e analisando a documentação relacionada ao planejamento das diferentes unidades escolares, a fim de buscar respostas às indagações anteriormente citadas.

Paralelamente, realizamos pesquisa documental da Legislação específica do Município de Duque de Caxias, no acervo da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Além disso, consideraremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assim como as exigências dos Planos Nacional e Municipal de Educação para vermos o que a lei estipula quanto à formação cidadã.

CAPÍTULO 1.

CIDADANIA, ESCOLA E GESTÃO DEMOCRÁTICA.

1.1. O que é cidadania?

A palavra Cidadania tem a sua raiz etimológica na palavra Civitas, do antigo idioma latino que significava: “Qualidade ou estado de cidadão.” (CUNHA, 2015:150)

Atualmente a palavra assume o sentido de qualidade ou condição do cidadão, relacionado à prática dos direitos e deveres de um indivíduo dentro dos limites do Estado- Nação. No entanto, o conceito da palavra, que é uma construção específica do mundo ocidental, assume diferentes sentidos dependendo do lugar e do tempo histórico sobre o qual estamos falando: difere bastante um cidadão brasileiro do cidadão alemão ou um cidadão americano, e muito mais um cidadão na antiga Roma. Portanto, o conceito varia no tempo e no espaço, respeitando os limites geográficos das nações e, por consequência, as regras que definem quem é ou não cidadão e também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais

O conceito moderno de cidadania é um conceito inédito. De acordo com o historiador Norberto Luiz Guarinello (2015, pág. 29): “A Cidadania dos Estados nacionais contemporâneos e um fenômeno único na História”, no entanto tem seus alicerces nas revoluções inglesa, americana e francesa. Ele evolui ao longo da história com as lutas pelos direitos sociais, a luta pela igualdade de gênero, o direito do excluídos, etc.

No Brasil, a luta pela cidadania começou em 1822 com a proclamação da independência do Brasil, porque antes disso em 322 anos de colonização não havia cidadãos brasileiros, pois não havia uma pátria brasileira. Tal colonização deixou um rastro com marcas duras e profundas. Isto porque “os portugueses construíram um enorme país, dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultura e latifundiária, um Estado Absolutista” (CARVALHO, 2002, pag. 18).

Essa herança muito dificultou, posteriormente, o processo de implantação da República. A República, como democracia representativa, pressupõe a participação do cidadão como prerrogativa, visto que ela se dá através dos representantes eleitos pelo voto direto. O respeito aos direitos fundamentais dos indivíduos garante a lisura da

participação política, visto que seria impossível uma participação política honesta sem que o cidadão tenha suas necessidades básicas atendidas. De igual modo, a representação política se faz necessária, pois o voto direto de todas as questões referente à nação traz inúmeros complicadores. Inclusive a disponibilidade de tempo para a participação da votação.

Mas, o que é o voto? É o instrumento de participação política que equaliza a população à medida que permite a participação de todos os brasileiros, indistintamente. De acordo com o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2008), o voto é: “Numa votação, cada manifestação da opção por uma das alternativas apresentadas”. Entretanto, no que diz respeito à eleição eleitoral, de acordo com Letícia Bicalho Canêdo, esse ato, apesar de naturalizado, foi aprendido ao longo de dois séculos e é parte de um ritual eleitoral. “De tão rotineiros, na nossa vida política, deslembramos o fato de que a prática desses gestos e o uso desses objetos nos foram, progressivamente, impostos e codificados ao longo de dois séculos” (CANÊDO, 2015, pag.517).

Segundo a autora, a cada nova eleição, o ritual se repete e pode ser lido através dos meios de comunicação, com eleitores indo votar às urnas e, principalmente, a televisão retransmitindo essas imagens que carregam em si uma série de referências simbólicas. Ela afirma ainda que a construção desse ritual acompanhou também a lenta substituição dos meios de expressão política usados anteriormente como a revolta armada, grandes comoções populares e barricadas. Afirma, ainda, que a construção histórica desse ritual serviu também para disciplinar o cidadão, isso permite que ele desenvolva a paciência de acordo com os calendários eleitorais.

Entretanto, cabe destacar que, no Brasil, o voto antecede à república. Já no Brasil Colônia, ele era utilizado pelos administradores da Colônia Brasileira, fazendo parte das eleições das câmaras municipais e das eleições gerais para a corte de Lisboa.

As câmaras municipais que eram órgãos inferiores aos da administração geral das capitanias, entretanto, devido às grandes distâncias, que dificultavam a comunicação, favoreciam o controle delas pelos grandes senhores locais, dado que, obviamente, algumas ordens dos governos das capitanias ou da coroa demoravam anos para chegar ou talvez nem chegavam. As eleições aconteciam de 3 em 3 anos, geralmente no período do Natal, e tinha seu colégio eleitoral composto por alguns indivíduos tidos como “respeitáveis” (homens bons) provenientes da nobreza, uma classe privilegiada. Desse colégio ficavam de fora em torno de oito classes de pessoas:

sem residência, filhos do reino, mecânicos, comerciantes degredados, judeus, mulheres e escravos.

O processo eleitoral era também um ritual que suscitava respeito e confiança dos colonos. Participavam dele: Juiz e os homens em numero de 6, que indicavam 6 nomes para serem eleitores. Todo esse processo tinha como produto final os oficiais eleitos, que serviam por um ano.

As primeiras eleições gerais para a corte de Lisboa aconteceram em 1821 e faziam parte também de uma tentativa jurídica de se transformar os chamados homens de qualidade em indivíduos sem qualidade e, portanto, estatisticamente iguais a todos os colonos: era a primeira vez que o Brasil entrava no mundo do constitucionalismo moderno.

A transformação jurídica dos homens de qualidade em indivíduos sem qualidade, sem peso, sem determinação própria e, portanto, estatisticamente iguais, foi tentada pela primeira vez em território brasileiro para a escolha dos representantes nas cortes de Lisboa em 1821. (CANÊDO, 2015, pág. 522)

O cidadão nessas eleições não tinha idade definida e podia ser analfabeto, entretanto, tinha que ser sempre um pai de família respeitado por toda a comunidade.

A base da representação era o número de eleitores, que eram contados num recenseamento. Evidentemente, num País tão grande quanto o Brasil, os problemas com as longas distâncias e as dificuldades com a comunicação, comprometiam os números de eleitores e tornavam impossível a representação com base nesse procedimento racional: número de cidadão, votos e eleitos. Nesse cenário, o que de fato acontecia era uma eleição indireta baseada no peso das paróquias. A eleição acontecia em 4 níveis: o vizinho cidadão votava na sua paróquia em compromissários, estes por sua vez nomeavam os eleitores de paróquia, eles reunidos nomeavam os eleitores de comarca. Os eleitores de comarca elegiam os eleitores das províncias, que escolhiam os deputados, de acordo com os seus turnos.

A construção da cidadania no Brasil, portanto se iniciou com todos esses complicadores: território imenso, que não havia como medir, controlado por culturas políticas locais. Além disso, tínhamos uma sociedade, escravocrata, quase totalmente analfabeta, número de habitantes ignorado, sem comunicação entre si e praticamente desconhecidos por aqueles que a administravam.

Proclamada a Independência em 1822, os desafios na construção do estado brasileiro eram imensos. Dentre eles estava a tentativa de modelar o Brasil nas instituições liberais, mas como fazer isso se nem ao menos havia uma definição de quem era ou não brasileiro? Pois até aquele momento não se sabia de fato quem o era. Seria o Português nascido no Brasil, ou seria o indígena?

De acordo com Canêdo (2015), para que houvesse eleitores era necessário um sentimento de pertencimento e um interesse em ser brasileiro.

Um outro desafio importante era superar socialmente a forma em que a sociedade se organizava naquele momento, pois, a colonização portuguesa deixou uma sociedade organizada por massas: senhores, escravos, homens livres e pobres, portanto, a ideia de indivíduo não existia na organização daquela sociedade. Além disso, existia uma forte relação de dependência das massas pobres com os proprietários de terras e com alta burocracia do estado, isto porque as portas eram fechadas para alternativas econômicas, restando apenas a troca de prestação de serviços como meio de acesso à vida social e seus bens. Diante desse tipo de relação cabiam duas perguntas: como levá-los a reconhecer sua autonomia? Como nacionalizar o voto dos indivíduos? “O outro obstáculo ao projeto das elites modernizadoras situava-se na organização social que não coadunava com a ideia de individualização dos cidadãos” (CANÊDO, 2015, pág. 524).

Uma das primeiras tentativas, em princípio, foi definir juridicamente quem podia ou não votar através das listas oficiais. Foram essas listas que deram origem a formação de grupos de interesses autônomos e articulados. Obviamente, os acordos que levaram à definição de quem podiam ou não ser cidadão foram provenientes dessas listas, que deram também o início à burocratização do estado.

Sobre o impacto das transformações introduzidas pelo capitalismo, após a abolição da escravatura, aparece na cena política a figura dos trabalhadores e, logo em seguida, a proclamação da República no final do século XIX. É nesse momento que é promulgada a Constituição de 1891, que estendeu o direito de votar a todo cidadão brasileiro maior de 21 anos, excetuando-se os mendigos, analfabetos, praças de pré e religiosos sujeitos ao voto de obediência que importasse na renúncia da liberdade individual. Consagrando também os direitos civis nos 31 incisos do artigo 72, sem mencionar os direitos sociais.

Obviamente a distância entre a lei e a efetivação dela não era pequena. Isto porque a grande parte da população vivia em áreas rurais e a mercê dos grandes proprietários de terras. Assim, “Em 1920, apenas 16.60% dos brasileiros residiam em

idades com vinte mil habitantes ou mais, enquanto a taxa de analfabetismo girava em torno dos 70%.” (DE LUCA, 2015, pág. 470).

É nesse contexto político-social que nasceu a classe operária, resistindo as condições de precariedade da população: alta porcentagem de mulheres e crianças nas indústrias, baixos padrões salariais, péssimas condições de vida e trabalho, etc. Emergindo, também, diferentes porta-vozes da classe operária: o Partido Comunista do Brasil, fundado em 1922, que pregava a tomada do poder por meios revolucionários, as mobilizações e greves da Primeira República, encaradas com simpatia por vários setores sociais, sob o impacto da greve geral ocorrida em 1917. Esses porta-vozes exigiam freios institucionais que regulamentassem o sistema de trabalho que alterassem o duro cotidiano dos assalariados, pois a inexistência deles favorecia apenas o patronato. (DE LUCA, 2015 :472)

A apresentação de um conjunto de anteprojetos pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, criado em novembro de 1930 e representado pelo seu primeiro titular Lindolfo Collor, relativos à duração da jornada de trabalho, regulamentação do trabalho feminino e de menores, férias para comerciários e industriais, convenções coletivas de trabalho e salário mínimo etc, representou um avanço nos direitos sociais, que culminaram na aprovação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em 1943. Essa legislação evidencia um percurso longo da extensa legislação elaborada no governo de Getúlio Vargas desde a propositura até a sua implementação, ao mesmo tempo em que se evidenciava um retrocesso dos direitos civis e políticos, com exceção de uma curta interrupção de 1933 a 1935, quando da convocação das eleições para Assembleia Constituinte, ocorrida em 1935, que decretou o estado de guerra e que suspendeu as garantias asseguradas da recém promulgada Constituição Federal de 1934.

Nesse contexto, o controle do Estado sobre o operariado se fazia coletivamente, via sindicatos dentro de uma inspiração corporativa, dado que

O controle da vida sindical foi minuciosamente estabelecido pelo decreto 19.770 de março de 1931, que consideravam os sindicatos como órgãos técnicos e consultivos destinados a colaborar com o poder público, passando a depender do ministério de trabalho, para o que tinham que cumprir um serie de formalidades” (DE LUCA, 2015, pág.. 479).

O engessamento de ações dos sindicatos provocados pelo decreto redefiniu a própria concepção de sindicato, que deixava de ser encarado como um órgão de luta pelos direitos dos assalariados para tornar-se uma agencia ministerial.

Com a instauração do Estado Novo e a imposição ao País uma nova Carta Magna (1937), instaurou-se um regime com caráter autoritário, centralizador e antidemocrático, suprimindo os direitos políticos e abolindo o poder legislativo em todos os níveis, cabendo ao executivo o exercício de suas funções, assim como a demolição dos partidos políticos, a proibição das greves e a censura aos meios de comunicação (DE LUCA, 2015:480). Nesse contexto estreitaram-se as possibilidades de contestação do regime, resultando na prisão e tortura daqueles que o contestaram, elevando imensamente o número de presos políticos. Diante desse cenário, de acordo com o historiador José Murilo de Carvalho, a expansão dos direitos sociais não decorreu do exercício dos direitos civis e políticos como no caso inglês, uma vez que se tratou de uma:

Legislação introduzida em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis. Esse pecado de origem e a maneira como foram distribuídos os benefícios sociais tornaram duvidosa sua definição como conquista democrática e comprometeram em parte sua contribuição para o desenvolvimento de uma cidadania ativa (CARVALHO apud, DE LUCA, 2015:480).

A cidadania, portanto, não foi o resultado de luta política e, sim, da caridade do Estado, numa relação assegurada pela troca de favores muito mais do que pelas ações de caráter coletivo e reivindicatório.

O intervalo democrático perdurou até 1946 com a elaboração de uma nova constituição, que recolocou em cena os direitos civis e políticos, restabelecendo o jogo democrático. Os partidos políticos foram reorganizados e o voto estendido a todos os brasileiros com exceção dos analfabetos, que somavam 60% da população, e dos soldados.

Esse período foi marcado por greves, como por exemplo, a greve dos Trezentos Mil, em São Paulo, em 1953, e mobilizações por melhores salários e contra a carestia, que congregava a crescente população urbana, somados aos protestos advindos do campo. Mas foi no governo de Joao Goulart (1961-1964), que as mobilizações assumiram proporções nunca vistas, envolvendo diversos agentes: sindicatos, ligas camponesas, setores da igreja católica, estudantes, intelectuais, sargentos, soldados e marinheiros. Gerando uma multiplicação das greves de conteúdo político em prol da formação de um ministério democrático e nacionalista, indicando o desejo de vários setores em participar mais ativamente do debate das grandes questões nacionais, que

culminou com o golpe militar em 1964, motivado também pela radicalização entre esquerda e direita, instaurando-se um período de ditadura militar. Ela suprimiu os direitos civis e políticos, extinguiu partidos, cassou mandatos, esvaziou o poder do legislativo e instituiu eleições indiretas para os cargos executivos, além de impor forte controle aos meios de comunicação de massa, vigiando e eliminando fisicamente os inimigos do regime. (DE LUCA, 2015: 482,483)

Obviamente os direitos sociais sofreram alterações significativas: as centrais sindicais e as ligas camponesas foram proibidas, o controle governamental prescrito na CLT sobre os sindicatos levados à risca, o reajuste salarial determinados pelo governo e subordinado ao combate à inflação e a promoção do crescimento econômico, etc. É nesse momento que é criado o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), que substituiu a estabilidade, garantida àqueles que completassem 10 anos de trabalho em determinada empresa por esse fundo, com o objetivo de baixar o custo da mão de obra e desonerar o capital. Nesse contexto, o empregador poderia rescindir o contrato de trabalho a qualquer momento, independentemente do número de anos trabalhados, promovendo uma rotatividade da mão de obra, principalmente na véspera dos dissídios e a contratação de novos funcionários com salários mais baixos (DE LUCA, 2015: 484).

Cabe destacar que o desenvolvimento dos direitos sociais no Brasil, ocorreu num contexto de ausência de liberdades públicas.

Deve se destacar que a expansão dos direitos sociais ocorreu, ainda uma vez em conjuntura marcada pela ausência de liberdades públicas, confirmando a tendência, tão bem analisada pelo historiador José Murilo de Carvalho, de inversão na ordem clássica dos direitos e que tem implicações na forma como se constrói a relação entre o Estado e a sociedade civil (DE LUCA, 2015:485).

Nesse sentido, como aponta a historiadora Dulce Pandolfi, através dos resultados da pesquisa “Lei, justiça e cidadania”, realizada entre 1995 e 1996 na região metropolitana do Rio de Janeiro, que averiguava a percepção da população em relação aos seus direitos com a trajetória da cidadania no Brasil:

Certamente, esse processo histórico de afirmação da nossa cidadania acarretou consequências na percepção que a população tem sobre seus direitos. Uma delas é a frequente associação faz entre os direitos de um modo geral e os direitos sociais. No imaginário do povo, a palavra “direitos” (usada sobretudo no plural) é, via de regra relacionada com aqueles conjuntos de dos benefícios trabalhistas e previdenciárias implantado durante a Era Vargas. Portanto, não é de se estranhar que na pesquisa os direitos sociais tenham sido os mais “reconhecidos “

pela população (PANDOLFI, apud DE LUCA, 2015:486).

Desta forma, esse processo e seus resultados levou a que a população entenda que: “Direitos, portanto, não são aprendidos como resultado de ação política, mas enquanto favor ou dádiva recebida, típica do clientelismo, revigorando a superposição entre o público e o privado” (DE LUCA, 2015: 486).

Finalmente, durante o Governo Geisel (1974-1978) teve início a abertura política, que avançou após uma ativa participação de vários setores da sociedade, inclusive do movimento operário, que indicava a emergência de uma nova liderança, apoiada por trabalhadores de fábricas e comandos de greves. Foi no decorrer dessas lutas que surgiu o Partido dos Trabalhadores (PT), fundado em 1980. Quatro anos depois surgiu a luta em prol da Emenda Constitucional que previa o restabelecimento das eleições diretas para a Presidência da República, acompanhada de intensa participação popular. Apesar da emenda ter sido derrotada no congresso, a participação popular foi fundamental, operando com um forte clamor nas ruas para tornar irreversível a saída dos militares do Poder, consolidado com a eleição de Tancredo Neves e José Sarney em 1985 (DE LUCA, 2015:487).

Finalmente, surgia então uma era plena de direitos, com a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, que simbolicamente marcou o restabelecimento do Estado Democrático de direitos, chamada a Constituição Cidadã. Isso porque contrariando a praxe, os direitos fundamentais, aparecem nos títulos iniciais, revelando o lugar que agora ocupam na ordem que então se fundava. O direito ao voto universalizado, estendido e facultado aos maiores de 16 anos, inclusive aos analfabetos, os direitos civis foram amplamente assegurados por mais de 75 incisos do artigo 52, junto a uma forte ampliação aos direitos sociais: licença paternidade, abono de férias, fixação do salário mínimo como menor patamar para aposentadorias e pensões, etc. Entretanto a garantia de direitos no texto legislativo, ainda que essencial, não basta para efetivá-los na prática. Visto que a desigualdade social tem raízes profundas na Pátria brasileira, excluindo diversos setores que seguem submetidos a diversas formas de violência. É nesse contexto que está a figura da instituição escolar, atuando como uma agência de formação cidadã, possibilitando os cidadãos que por ela passam a reflexão crítica da sua própria realidade e capacitando-os para intervir nessa realidade (DE LUCA, 2015:488).

1.2. Cidadania x Escola.

Qual seria a relação entre a cidadania e a escola? De acordo com Fernández (2011), a escola seria uma das vias de transformação social, através da formação para o exercício da cidadania dos diversos sujeitos que passam por ela, ao longo do período escolar. Tal formação possibilitaria o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos. Isso quer dizer que o desenvolvimento da cidadania na escola deve acontecer pelos processos de formação, através da participação e representatividade dos diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O cidadão deverá aprender ser cidadão sendo cidadão, participando da rotina escolar, bem como dos processos que envolvem o ensinar e o aprender.

Para isso, de acordo com Paulo Freire (1968) seria necessária uma educação transformadora e problematizadora, que estimule a pensar e a participação do sujeito que aprende, e não que apenas doe o saber. Esse tipo de concepção encontra o sentido da participação numa relação dialógica, que como este autor enfatiza, é um direito humano, que não pode ser uma prescrição, mas que se estabelece na relação entre os sujeitos participantes. Muito diferente de uma educação bancária, que torna o aluno um depósito de conhecimentos e não em um construtor dos conhecimentos, como interroga o músico Gabriel o pensador, na canção Estudo Errado, composta em 1995.

Eu tô aqui pra quê?/ Será que é para aprender?/ ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?/ Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater/ sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever/ A professora já tá de marcação porque sempre me pega disfarçando, espiando, colando, toda prova dos colegas/ e ela esfrega na minha cara um zero bem redondo/ e quando chega o boletim lá em casa eu me escondo/ eu quero jogar botão, videogame, bola de gude/ mas meus pais só querem que eu “vá pra aula!” e “estude!”/ Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi/ Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde/ou quem sabe aumentar minha mesada/ pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)/ não, de mulher pelada./

Portanto, é necessária uma mudança de concepção, de uma educação bancária para uma educação problematizadora e conscientizadora, para início de conversa. Posteriormente, esse tipo de mudança, pressupõe uma mudança metodológica, de uma metodologia tradicional, em que o aluno é como uma folha em branco em que o professor escreve a sua história, para uma metodologia participativa, interativa, partindo de situações cotidianas, concretas, existenciais da vida dos alunos a partir das quais se

organizará o conteúdo programático da educação e da ação política, o que se constitui num tema gerador, que é o ponto de partida para essas ações, baseados numa investigação do universo temáticos mínimos pertencentes a vida dos alunos (FREIRE, 1968).

Esse tipo de metodologia requer uma mudança de postura não apenas das equipes gestoras, mas também dos professores que atuam em sala de aula. Freire ainda destaca que, para desenvolvermos uma pedagogia que contribua para a autonomia do educando, se fazem necessários alguns saberes para a prática educativa, como por exemplo: "ensinar exige criticidade" (FREIRE, 2011, pag.32). Além deste saber, ele lista outros 26 saberes que são necessários a uma prática educativa que promova a autonomia do ser dos educandos. Nesse sentido percebemos que uma educação exige uma ação coletiva por partes de todos os envolvidos no processo educacional. Ensinar exige rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educando; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento do ser condicionado; respeito a autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância, e luta em defesa dos direitos do educando; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos. Nesse sentido percebemos que uma educação exige uma ação coletiva por partes de todos os envolvidos no processo educacional.

Cabe destacar, que apenas a instituição escolar não é suficiente para cidadanizar o cidadão, em face da enorme desigualdade social não apenas no Brasil, mas nos países latino-americanos. Assim, junto com Silvina Julia Fernández,

Vinte anos depois do “retorno democrático” nos nossos países, continuo a me perguntar também pelo “retorno do cidadão”. Perante as deploráveis desigualdades sociais que emergem da realidade dos países de América Latina, que revelam os limites da mediação institucional na hora de buscar atenuar diferenças e injustiças tão adversas como profundas, quem estaria “habilitado” para o exercício da cidadania? Aqueles e aquelas impossibilitados de aceder a um emprego ou cujo acesso é apenas precário, ou que permanecem social e culturalmente fora da “polis” e não podem ter uma representação própria, sem dúvidas, questionam a sua condição de cidadãos e cidadãs. Em

outras palavras, para um vasto setor da população põe-se em dúvida o pleno estabelecimento do princípio da igualdade, suposto cardinal da cidadania. Por isso, continuo a perguntar pelo “retorno do cidadão”, ou melhor, por quais tem sido os tipos de cidadãos e cidadãs que a democracia tem configurado em sociedades tão assimétricas como as latino-americanas (FERNÁNDEZ, 2011, pág. 2).

De fato, evidencia-se uma forte relação entre a desigualdade social e o exercício da cidadania, numa relação de interdependência entre os sujeitos e suas condições de (re)produção. Entretanto, nem sempre essa relação é percebida ou suficientemente discutida nas instituições educacionais. Muitas vezes, a escola reduz a questão da cidadania a alguns temas específicos como a questão da sustentabilidade e a participação nos grêmios estudantis, privilegiando apenas o nível micro em detrimento de uma conscientização dos sujeitos com relação à inserção desse micro nas macroestruturas de poder e do governo institucional, como se a formação cidadã acontecesse exclusivamente em sala de aula e não envolvesse os diversos âmbitos institucionais, que também interferem na formação dos sujeitos pedagógicos que a escola está se propondo a formar, num espaço de diferenças, que estão presentes em sala de aula, mas que também se originam da gestão institucional, enredadas nas tramas do poder e na formação para a cidadania (FERNÁNDEZ, 2011).

Portanto, podemos afirmar que a escola pode promover a formação cidadã através de diversas ações entre as que têm destaque a implementação de uma gestão democrática, dado que esta tem como um dos seus pressupostos a participação também das famílias e da comunidade local.

Cabe destacar que o termo gestão democrática aparece no contexto democrático como um dos princípios da Educação, no artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

No entanto, o termo gestão antecede a essa garantia. Ele surge, de acordo com Maia (2008 apud PASCHOALINO, 2017:104), da mudança do termo administração para gestão. A autora faz uma análise desses termos nas publicações da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPE), da Associação Nacional de política e Administração (ANPAE), dentro de um extenso período que compreende de

1983 a 2000 e conclui que a mudança ocorreu em três fases: até os anos compreendidos na década de 1980, onde era utilizado o termo administração para os profissionais que conduziam as escolas, a partir daí o termo gestão ia aparecendo com mais ênfase no exercício dessa atividade na RBPE. Na atualidade aparecem os dois termos simultaneamente nas suas publicações.

Paschoalino (2017) ressalta ainda que as mudanças dos termos não são neutras, e evidenciam um processo carregado de sentidos e significados, o que se comprova nas publicações atuais da (RBPE). “Entretanto, na contemporaneidade, a Administração aparece associada à prática ‘centralizadora e tradicional’ e a gestão aos adjetivos ‘democrática, inovadora e estratégica’” (MAIA, 2008, pag.42)

Os sentidos imbuídos no modelo de Gestão Democrática são evidenciados também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996), cabendo aos Sistemas de Ensino a definição de suas normas para o Ensino Público na educação básica, respeitando suas singularidades e tendo a participação como um de seus princípios.

Art 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática dos sistemas do ensino público na educação Básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios
I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Cabe destacar que apenas a garantia legal não é suficiente para a efetivação desses princípios e que esta se constitui ainda em um grande desafio para os Sistemas de Ensino, como demonstra a meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), lei que tramitou no Congresso Nacional durante quatro anos e que entrou em vigência em 26 de junho 2014. Esse Plano (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para os próximos 10 anos, encontramos uma meta específica para o desenvolvimento da gestão democrática:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégias:

19.1. Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e

diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;
[...]

No que se refere ao projeto político-pedagógico, a estratégia 19.6 expressa:

19.6. Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

Como se vê há diferentes formas de concretizar a gestão democrática, que pode ter diversas interpretações. Neste trabalho, a gestão democrática é compreendida como:

Um processo político através do qual, as pessoas que atuam na e sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam as ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca de soluções daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2006:144).

O referido autor, em sua tese de doutoramento, a partir de uma análise das teorias clássicas referentes à gestão escolar no Brasil, identificou que as teorias clássicas até 1962, desconsideravam essa faceta da gestão escolar, reduzindo-a a um fazer puramente técnico, baseado na ideia da existência de uma técnica eficiente para a gestão escolar. Ele afirma que a gestão escolar é um processo político de disputa de poder, explícito ou não, que se expressa nos conflitos existentes entre aqueles que detêm o poder e a população.

A definição acima evidencia uma forma de poder horizontal, numa perspectiva democrática, onde todos os integrantes do processo participariam das decisões em relação à administração do mesmo. Isso não quer dizer, segundo Fernández (2011), que a verticalidade do processo administrativo seria eliminada, visto que a administração tem a ver com o governo das organizações, portanto, dado que a escola é uma organização formal que pertence à estrutura do Estado, ela tem estruturas dentro das que as diferentes pessoas cumprem determinadas funções, assim como tem uma dimensão burocrática, ou seja, está integrada de forma estável por membros que pertencem a ela

através de alguns requisitos que devem ser realizados, tem estruturas dentro das que as diferentes pessoas cumprem determinadas funções legalmente reguladas. Nesse sentido, dada a complexidade organizacional faz-se necessária alguma forma de verticalidade. Entretanto, cabe destacar que: “Democrática no es la institución que elimina la verticalidad sino aquella que no se aterroriza por los movimientos de las composiciones horizontales” (KAMINSKY, 1990, pág. 11 apud FERNÁNDEZ, 2011, pág. 116)

Nesse sentido a escola dever buscar um equilíbrio entre a efetivação do princípio democrático e a hierarquia que também lhe é peculiar, em se tratando de uma organização social tão complexa. Esse é um dos desafios da gestão escolar democrática.

Como já mencionamos anteriormente a efetivação do princípio democrático na escola, através da uma gestão democrática, ainda é um desafio 29 anos depois de garantida pela Constituição Federal de 1988. Os desafios para a efetivação do modelo de gestão democrática nas escolas são em números consideráveis, isto porque é atravessado por inúmeras tensões, que Fernández (2011) denomina de “encruzilhadas”, que segundo a referida autora, se inicia pela dificuldade de identificação do lugar de cada um na escola: mãe, professor, estudante, funcionário, etc. e que tem suas raízes na mudança de lógica na passagem da educação familiar para a educação escolar. Nessa passagem, a escola passou a ser entendida como complemento ou como substituta da educação familiar, dependendo de diversas concepções, o que provocou uma busca por regulação e afirmação no campo educacional iniciada por Comenius e continuada por Rousseau, para que a educação pudesse se dar, em conjunto, o que seria necessário para a inserção dos indivíduos no contrato social. Isto gera um “pacto” entre famílias e escola e,

Ao mesmo tempo, essa referência e inserção no contrato social contribuem para outorgar aos pactos de escolarização uma complexidade inerente à tensão que se gera entre regulação e emancipação social, representada na polarização entre “vontade individual” e “vontade geral”, entre o interesse particular e o bem comum (FERNÁNDEZ, 2011, p. 20).

Parte desse contrato é definida por leis que estão contidas nos documentos oficiais que regulamentam as leis brasileiras, já citadas anteriormente: Constituição de 1988 e LDB/1996. No entanto, ainda de acordo com Fernández (2011), existe uma forte tensão entre a lógica operativa e lógica da legitimação, nessa relação contratual, como por exemplo, a obrigatoriedade das famílias de matricularem seus filhos na escola. Ela afirma que algumas famílias não desejam a matrícula, mas são obrigados por força da

lei, entre seus argumentos, estariam as “más” experiências de socialização que eles teriam na escola. Da mesma forma, constatam-se numerosas acusações mútuas, como quando os professores afirmam que a família não educa e as famílias afirmam que a escola não ensina. Essas seriam apenas algumas das inúmeras tensões que atravessam a escola.

O debate a respeito da efetivação do princípio democrático no espaço escolar vai além do que a simples vontade de gestores educacionais em efetivá-lo. É necessária uma compreensão dos processos que o envolvem e podem determinar a sua construção, entre eles, a forma pela qual seus agentes o percebem e dele se apropriam nas instituições escolares.

Nesse contexto, a discussão sobre gestão democrática ganhou novas formas e conteúdos. Ela foi atravessada por discursos, utopias e lutas ao longo do processo histórico, principalmente após a reabertura democrática, em que o debate entre democracia e escola, ganhou força considerável, mobilizando diversos grupos sociais. É nesse momento histórico que reapareceu a gestão escolar como um campo importante que manifesta: "uma luta por sentidos e projetos educativos sociais diferenciados" (FERNÁNDEZ, 2011, pág. 41).

Evidentemente, uma busca por sentidos demanda mobilização e contribuição de vários setores da sociedade, entre eles, do discurso acadêmico pedagógico, que tem contribuído nessa busca, "com suas formas e usos particulares, enquadrando-se em determinadas normas específicas" (FERNÁNDEZ, 2011). As particularidades desse tipo de discurso nos levam a entender que a sua influência no cotidiano escolar não se realiza de forma direta, ou seja, não há como transportar teorias pedagógicas diretamente para o cotidiano escolar, pois esse movimento é mediado por vários outros discursos políticos, sociais, sindicais, etc. Fazendo parte dessa "rede" está a gestão democrática com o objetivo de articular esses diferentes setores, produzindo um discurso e uma ação que representasse os mesmos. Desta forma, o primeiro plano de debate se refere a como seria a relação entre o discurso acadêmico e ação cotidiana da escola. Tendo em vista o caráter político dos dois e ao mesmo tempo a "parceria" deles pelo mesmo objetivo: a democratização da escola.

É exatamente nesse ponto que está o x da questão, isso porque esse movimento não é simples, dentro dele acontecem outros pequenos movimentos que o constroem. De acordo com Fernández (2011), que se fundamenta em Babha, autor indiano que aborda os processos de hibridização cultural em populações como a nossa, no processo

de transcrição do discurso acadêmico pela e para a gestão escolar, acontece a produção de um discurso particular por parte da escola. Segundo a autora, esse movimento faz parte da "regra da materialidade repetível" que Michael Foucault destaca como uma regra que ressalta o processo através do qual as afirmações de uma instituição podem ser transcritas no discurso de outra.

Para exemplificar poderíamos ressaltar o princípio da representatividade, um dos princípios fundamentais da democracia em diversas organizações (Estados, sindicatos etc.) dentro do espaço escolar. Tal princípio é atravessado por diversos elementos quando ele é transcrito pela e para a comunidade escolar, especialmente pelos gestores escolares. O primeiro atravessamento sofrido por ele foi a insistência por parte da escola *apenas* dos benefícios, não sobressaindo as ambivalências e dificuldades como possibilidade também dentro desse espaço, o que levou a uma transcrição lacunar e recortada de apenas um aspecto em detrimento de outros. Assim, em muitas escolas a gestão democrática se reduz apenas à escolha de representantes, como se isso fosse “tudo”. Isto porque

A concepção da gestão democrática não tem sido interpretada com base na totalidade do processo do processo educativo e em seu significado político-social. Em muitos casos, a ideia de gestão fundamentada nos princípios e valores democráticos tem sido interpretada de forma parcial, ou seja, tomando fatos isolados no processo de gestão como determinante democrático (FONSECA, 2007 apud FERNÁNDEZ, 2011, pág. 47).

Essa interpretação levou, em vários casos, a um processo normativo, com um discurso apreciado, valorado ao ponto de torná-lo “politicamente correto”. Uma reação imediata a essa postura escolar, ou seja, o "fechar os olhos" para esses elementos divergentes nesse processo, secundarizando a discussão com relação a eles, o que reafirmou a "positividade" como "força afirmativa e normativa do princípio da representatividade" (FERNÁNDEZ, 2011, pág.48), gerando um discurso "puro" com relação a este princípio, restringindo a possibilidade de debate, além, é claro, das formas híbridas que se construía ao mesmo passo que todos os outros movimentos.

No entanto, como a autora também destaca, há diversos sentidos que emergem das discussões ligadas ao termo “gestão” e sua relação com a democracia, este sim seria um dos fatores que motivam a introdução de vários sentidos e significados no campo, dado a amplitude que o debate ganhou. Desta forma, como num triângulo, podemos identificar três aspectos principais que tem marcado a democratização escolar: - Acesso

à instituição educacional para todos; - Democratização dos processos do governo escolar, garantindo a participação de toda a comunidade escolar nas decisões, ações e avaliações institucionais; e - Democratização do processo pedagógico, com o desenvolvimento de processos de ensinar e aprender significativos, através de um currículo que garanta a permanência do aluno na escola. Dado que a escola pública é mantida por todos e para todos, tendo como base o princípio democrático e também como um método, como um processo democratizante, ainda de acordo com Souza (2006:144), a democracia é também um processo educativo.

Isto quer dizer que a gestão da escola pública pode ser entendida pretensamente como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio, posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos. (SOUZA, 2006:144)

O autor destaca que compreende que essas ideias não expressam a realidade da gestão da escola pública, mas podemos utilizá-las como hipóteses ou matriz e articulá-las com a realidade, o que contribuirá para a compreensão do fenômeno, que como vimos acima é bastante complexo. Portanto, se bem a escolha de representantes para conselhos, associações e grêmios, por exemplo, são importantes, eles não garantem a democracia. Só se garantirá se há participação nos diversos processos de governo institucional, assim como na garantia do acesso, da permanência e da transformação da escola em função de garantir, efetivamente, o direito à educação – o que envolve a garantia de direito à aprendizagem – de todos os estudantes (FERNÁNDEZ, 2015). É nesse contexto que se construirão os Projetos Político-Pedagógicos.

1.3. Projeto Político-Pedagógico e Planejamento Escolar.

A palavra projeto tem sua raiz etimológica no termo latino *prōjectus*, "ato ou efeito de lançar", (CUNHA, 2015:524), segundo dicionário etimológico da língua portuguesa. É dentro dessa ideia que serão construídos os PPPs das escolas, pois: "Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos a intenção de fazer, realizar. Lançamo-nos adiante, com base no que temos buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente" (PASSOS, 2014: 12).

Ela afirma que dentro dessa perspectiva, os PPPs ultrapassam a ideia de um simples agrupamentos de planos de ensino e de atividades diversas, ele busca uma direção dentro de ações intencionais com sentidos explícitos, com compromissos definidos coletivamente, Nesse sentido é que está o político, o sentido de participação, diretamente ligado ao compromisso sociopolítico com os interesse reais e coletivos da maior parte da população. O pedagógico está na efetivação da intencionalidade da escola, cabendo à mesma a definição das ações educativas e as características necessárias às escolas, para este fim.

A autora afirma ainda que os princípios norteadores dos projetos políticos-pedagógicos são: igualdade de oportunidades (condições para o acesso e permanência na escola), qualidade técnica e política para todos (uma não está subordinada à outra), gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Entende, também, o projeto político-pedagógico como a “Própria organização do trabalho pedagógico da escola” (PASSOS, 2014: 22) e, nesse sentido, sua gestão deve primar por uma nova organização, que evite sua fragmentação e reduza os efeitos da divisão do trabalho e do controle hierárquico, constituindo-se assim num instrumento de luta. Dentro dessa perspectiva ela aponta sete elementos básicos para a sua construção: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

Para organizar o trabalho pedagógico entra um importante elemento desse processo: o planejamento escolar, que de acordo com (RUSSO, 2016:195): ”é antecipar o futuro no sentido de prever ações a serem desenvolvidas para se conseguir objetivos”. O referido autor, esclarece que as ações ocorrem geralmente em determinados contextos que sofrem variações, por isso os parâmetros e contornos podem ser estimados com maior ou menor precisão. Daí a necessidade de um planejamento ser entendido como um processo, no caso do planejamento escolar, o planejamento inicial é só o primeiro momento dentro de um processo dinâmico, que não deve ser confundido com o seu produto, o plano.

O planejamento é um processo, portanto dinâmico, que não se confunde com seu produto sob a forma escrita, isto é, o plano. O principal produto do planejamento é imaterial e consiste na melhoria das condições individuais, e de grupo, para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que exige integração de ações para garantir o alcance de objetivos estabelecidos (RUSSO,2016:195).

Nesse sentido, segundo ele, o planejamento escolar não deve ser encarado como um instrumento de controle burocrático, o que seria um desvio do sentido original do planejamento, pois quando isso acontece (e geralmente acontece) sua avaliação recai sobre o produto, ou seja, no plano como documento, eliminando a riqueza do planejamento que está exatamente na oportunidade de rever todos os pressupostos e práticas até então adotadas.

Como efeito cascata, o primeiro desvio provoca um segundo, que é a ênfase exagerada nos aspectos formais do plano, sem diminuir a importância desse aspecto. O autor afirma que deve ser dar um valor relativo a ele, que não comprometa a qualidade da participação política dos seus elaboradores, pois é um ato político pedagógico em todas as suas modalidades (curricular, de escola, de ensino, etc.) e que portanto exige a participação do coletivo escolar.

Um outro apontamento que ele faz é que as condições do contexto escolar não se impõem como fonte de determinismo limitando a ação da escola, mas como possibilidade de superação, através da criatividade coletiva.

As condições do contexto escolar e da clientela não devem impor-se como fontes de um determinismo que sela as possibilidades de atuação da escola. Pelo contrário, as eventuais carências materiais, financeiras e humanas têm que ser superadas pela força da criatividade e da solidariedade coletivas. Há que se eliminar os voluntarismos idealistas e individualistas, pela organização coletiva consciente que agregue experiências e produza novas sínteses na percepção sobre educação e escola, que possam representar avanços para cada um dos membros (RUSSO, 2016:196).

Nesse sentido, o planejamento exige a identificação e explicitação de metas construídas coletivamente, com base no conhecimento das condições concretas existente na escola como ponto de partida. Nessa perspectiva, como planejar? Deter as informações que são pré-requisitos para uma atuação consciente e produtiva, como: legislação básica sobre ensino; normas regimentais; estrutura organizacional da escola, com atribuições e competências dos órgãos e seus responsáveis; objetivos institucionais permanentes e transitórios; dados sobre a história, realidade atual e diagnóstico da escola. Cabe ao coordenador do processo assegurar que os participantes detenham essas informações. O planejamento escolar deve assumir o caráter de um fórum de discussão de todos os temas presentes no cotidiano da escola, etc. Essas estão entre as etapas apontadas pelo autor, que discute planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública.

Aliás o retrospecto histórico dos PPPs das escolas comprovam os diversos deslocamentos de sentidos desde os primeiros momentos em que foi pensado como um projeto pedagógico para o Ensino Superior, em 1980, e se disseminou para os demais segmentos da educação ao longo da década de 80, de acordo com Távora (2010), tendo se intensificado após a reabertura democrática, valorizando assim o processo de planejamento como configurador da política educacional, exigindo uma mudança na concepção de planejamento de um modelo tecnicista para uma dimensão mais estratégica. Nesse processo todo, supunha-se que tal mudança daria mais agilidade e transparência aos processos escolares, isto porque esse modelo favorecia também a captação das demandas escolares, através da participação local. De acordo com Fernández (2015:2), é a partir daí que entra em cena o PPP como facilitador de debate entre os diversos sujeitos da educação escolar, balizados por uma literatura acadêmica que buscava democratizar a educação através da definição das propostas pedagógicas, sua implementação e avaliação. (GADOTTI, 1997; BORDIGNON & GRACINDO, 2000; VEIGA, 1995; PADILHA,), com grande influência de Celso Vasconcellos. Constituindo-se de grande importância para a elaboração dos PPPs escolares, inclusive foi a partir desse debate que o termo “político” se incorporou à legislação, a partir do Plano Nacional de Educação de 2001, para denominar-se Projeto Político Pedagógico, e não apenas Projeto Pedagógico, como se encontra na LDB (FERNÁNDEZ, 2015).

A referida autora esclarece que na proposta inicial de Paulo Freire, quando este pensou a Escola Cidadã, na época em que foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo, na Gestão da Prefeita Luiza Erundina (1989 a 1992), dando origem ao conceito, não havia o termo PPP, entretanto, foi enfatizado por Gadotti quando da construção da Escola Cidadã do Estado do Paraná, no início da década de 1990 (1991-1994), que chamava atenção para um deslocamento de sentido atravessando a escola naquele momento, passando de plano, que ele definia como um conjunto de metas, procedimentos e objetivos para projeto. Ele afirmou ainda que o plano ficava mais na dimensão do instituído e o projeto do instituinte, sem, entretanto, descartar a importância do plano.

Freqüentemente confunde-se projeto com plano. Certamente o plano diretor da escola - como conjunto de objetivos, metas e procedimentos - faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto. Isso não significa que objetivos, metas e procedimentos não sejam necessários. Eles são insuficientes, pois, em geral, o plano fica no campo do instituído, ou melhor, no cumprimento mais eficaz do instituído (...) Um projeto político-pedagógico

não nega o instituído da escola, que é a sua história, o conjunto dos seus currículos e dos seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos e seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (GADOTTI, 1998: 16 apud FERNÁNDEZ, 2015:8)

Atualmente, diz a autora, o deslocamento acontece no sentido inverso de projeto para plano, isto porque as escolas discutem bastante projetos, mas a análise dos PPPs feito por ela, evidenciaram uma ausência de um plano que possibilitasse o cumprimento dos PPPs das escolas, principalmente pela generalização e o utopismo evidenciado nos projetos, somados a outros fatores.

Como citado anteriormente essa construção se fundamenta em uma literatura de referência para a gestão escolar, tem como um de seus pressupostos a construção dos PPPs a partir de o que os autores denominam de Marco Referencial, que se desdobra em 3 aspectos: Marco Situacional, Marco Filosófico e Marco Operativo. Esses seriam o que eles denominam os “PASSOS” iniciais, de um programa político filosófico que deveria orientar os demais aspectos dos PPPs, como objetivos, ações e subprojetos advindos dele. Como Fernández (2015) também destaca, esse movimento não corresponde ao processo como inicialmente teria sido pensado por Paulo Freire, que sugeria a construção destes projetos a partir de um estudo profundo da realidade escolar (diagnóstico) para depois passar à construção dos objetivos, metas e ações. Esse deslocamento, segundo a referida autora, impacta significativamente na elaboração do “plano” porque o escasso tempo escolar é gasto com extensa discussão do programa político, diminuindo as possibilidades da elaboração dos diagnósticos, objetivos, metas e procedimentos, o que torna ineficaz a metodologia sugerida por essa bibliografia. Aliás, Fernández (2015) aponta que muitas vezes as escolas não têm condições formativas e micropolíticas para construir sozinhas projetos dessa complexidade, balizados apenas por essa literatura acadêmica, mas que se faz necessária uma articulação com as Secretarias de Educação com base na definição de políticas educacionais claras, assim como com a comunidade escolar, em especial através dos conselhos escolares. Isto porque

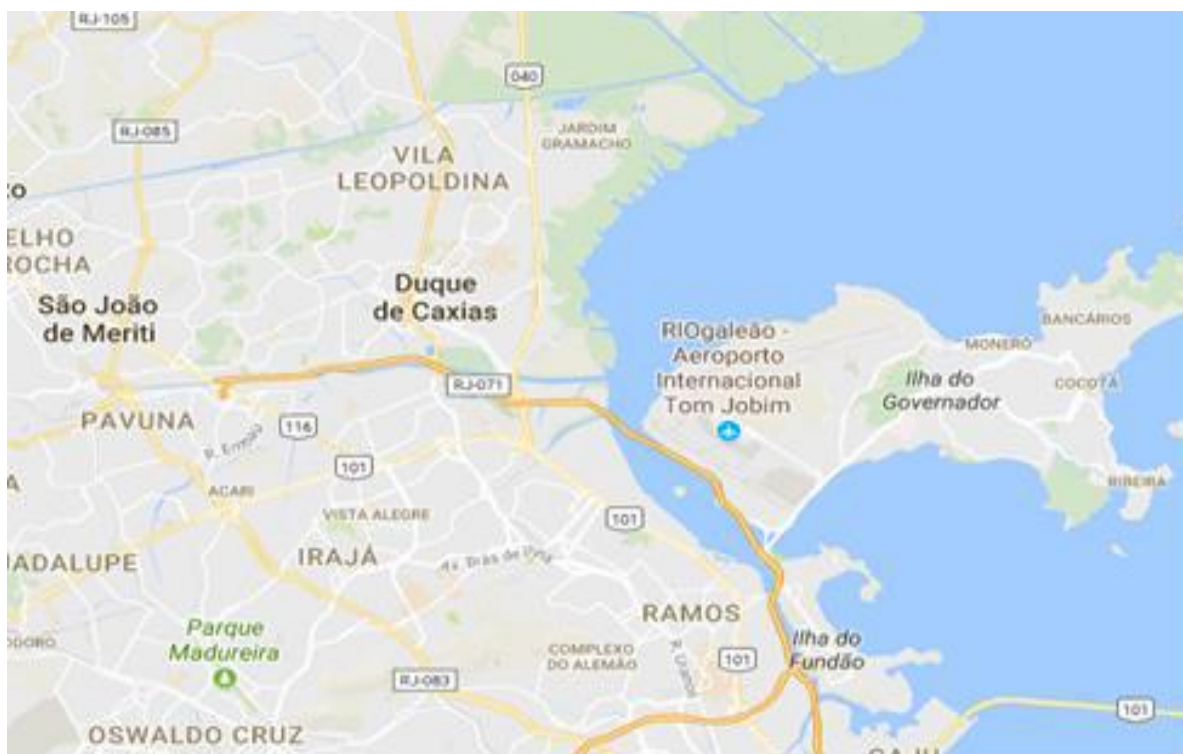
Após o ingresso maciço da população aos bancos escolares, ícone da democratização escolar por muitas décadas no país, os desafios dessa democratização assumem outras dimensões. Não se trata apenas de democratizar as formas de governo institucional, como vem sendo a incorporação dos conselhos nas diversas instâncias da gestão escolar, mas também – e, sobretudo – de garantir meios e condições de aprendizagem a todos (as) os/as estudantes que frequentam as escolas. Por isso, enfatizar o pedagógico, a capacidade de a escola poder ser um espaço que garanta essa aprendizagem, com todo o investimento técnico no sentido prospectivo e organizativo que isso exige, é também a forma de reafirmar sua potencialidade política (FERNÁNDEZ, 2015: 95)

CAPÍTULO 2.

PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E CIDADANIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE DUQUE DE CAXIAS.

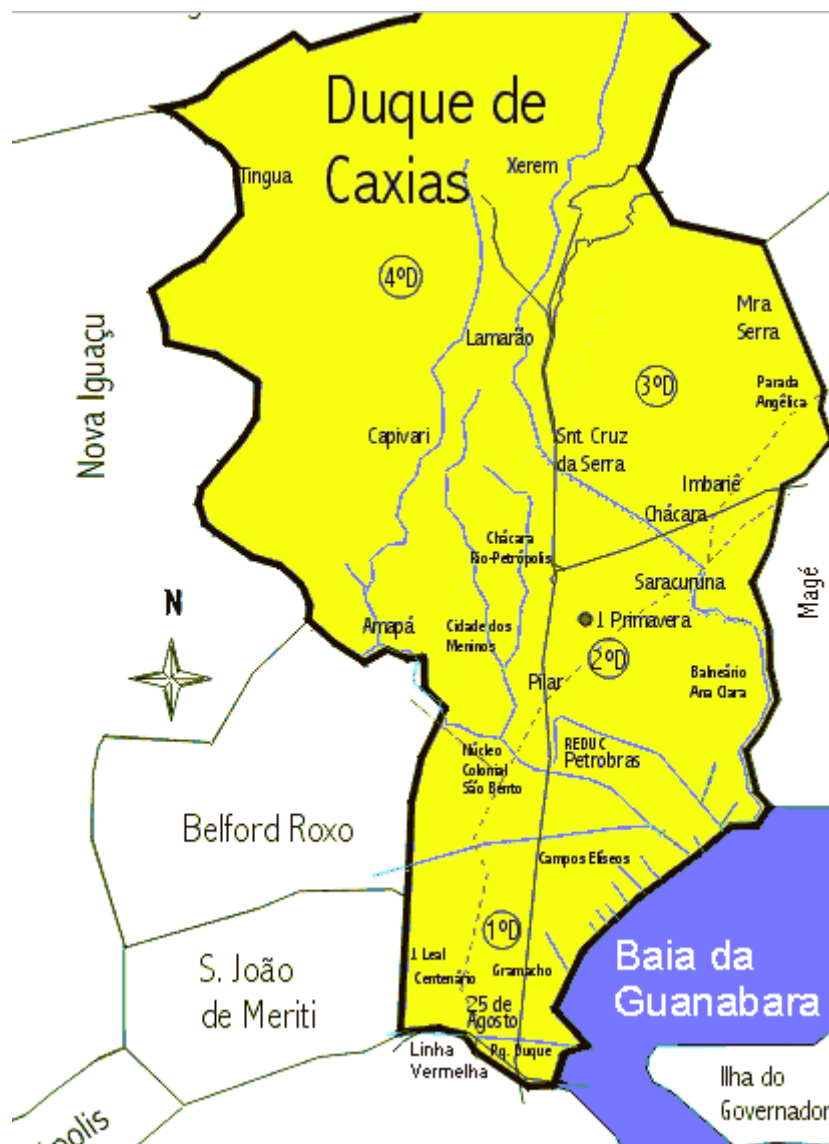
2.1. Duque de Caxias: breve apresentação.

O município, que segundo o site da câmara municipal de Duque de Caxias¹, está situado na Baixada Fluminense, abriga atualmente quase um milhão de habitantes em seus 465 km². Seus limites estendem-se, atualmente, aos municípios de Miguel Pereira, Petrópolis, Magé, Rio de Janeiro, São João de Meriti e Nova Iguaçu. A hidrografia pode ser resumida em quatro bacias principais: Iguaçu, Meriti, Sarapuí e Estrela.



¹ http://www.cmdc.rj.gov.br/?page_id=1155

O município é dividido em quatro distritos: 1º- Duque de Caxias, 2º- Campos Elíseos, 3º- Imbariê, 4º- Xerém. Em cumprimento à Lei Orgânica, a sede municipal, que se encontrava no 1º distrito, foi transferida, a partir de 29 de maio de 1991, para o 2º distrito.



http://www.webbusca.com.br/pagam/duque_caxias/duque_caxias_mapas.asp(acessado em 04/10/2017)08:10hs)

Segundo consulta ao site do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o município, em 2015, foi calculado a partir da proficiência média dos alunos nas avaliações estaduais, em decorrência do extravio de provas e impossibilidade do cálculo da proficiência para a Prova Brasil, dado que a participação foi inferior a 50%. no primeiro segmento! Apesar desta advertência procedemos a trabalhar com esses dados, com base na sua divulgação no site QEdu.

De acordo com dos dados da prova Brasil 2015, que permite calcular a proporção dos alunos com aprendizado adequado a sua etapa escolar, na disciplina de Português, 5º ano, dos 8.645 alunos, 3.822 demonstraram o aprendizado adequado. Ou seja 45%. No 9º ano a situação ainda é mais complicada, pois dos 2.176 alunos, apenas 442 demonstraram o aprendizado adequado, ou seja 21%, mesmo com um número menor de alunos no 9º ano a qualidade da educação não melhora. Na disciplina de Matemática no 5º ano, os números caem ainda mais, dos 8.645 alunos, 2.393 demonstraram o aprendizado adequado, ou seja, 28%, Já no 9º ano , apenas 6% dos alunos demonstraram o aprendizado adequados, dos 2.176 alunos, 127 demonstraram o aprendizado adequado.

Se compararmos esses dados com O Estado do Rio de Janeiro e o Brasil respectivamente, que possuem 53% e 51% de alunos no 5º ano que alcançaram o aprendizado adequado para a Disciplina de Português na mesma disciplina, há uma evidencia que o Município ainda não alcançou a média estadual e nacional, no entanto se compararmos com outros municípios vizinhos, Mesquita com 41%, Nilópolis com 34% , São Joao de Meriti com 36% e Belford roxo com 36% ,percebemos uma leve elevação nos números de Duque de Caxias, o que pode evidenciar que toda a região circunvizinha precisa buscar melhoras na qualidade da educação, o que se se torna ainda mais evidente na disciplina de Matemática para o 5º ano, como citado acima, Nessa disciplina , Duque de Caxias possui 28%, o Estado do Rio de janeiro bem como o Brasil possuem 39% , já os municípios vizinhos ainda possuem números inferiores, Mesquita 25%, Nilópolis 17%, São Joao de Meriti, 21%, Belford roxo 20%.

Apesar dos complicadores demonstrados pelos números acima, houve uma evolução considerável na qualidade educacional em Duque de Caxias de 2011 até 2015.

Podemos verificar se os resultados melhoraram ao longo dos anos. Para cada competência e etapa escolar, observe o crescimento de 2013 para 2015

! Saiba como usar a página de evolução do aprendizado

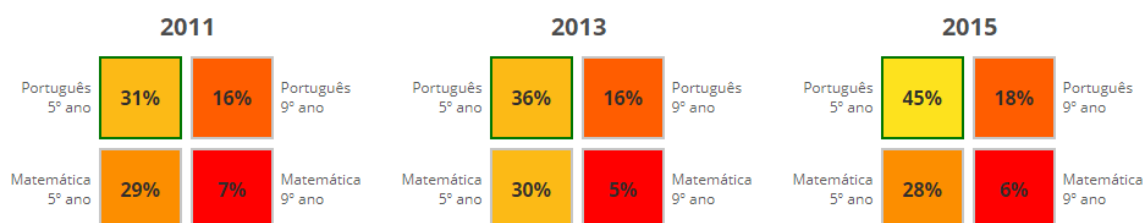
Informações sobre: 5º ano 9º ano Português Matemática Todas Escolas Municipais Escolas Estaduais



Podemos posicionar o aprendizado dos alunos em 4 níveis qualitativos de proficiência. O aprendizado adequado engloba os níveis proficiente e avançado

! Saiba como usar a página de proficiência

Informações sobre: 5º ano 9º ano Português Matemática Todas Escolas Municipais Escolas Estaduais



O site explica que há uma distribuição de alunos por nível de proficiência, sendo assim, podem posicionar o aprendizado dos alunos em 4 níveis qualitativos de proficiência. O aprendizado adequado engloba os níveis proficiente e avançado. Sendo o primeiro, além da expectativa e o segundo, o aprendizado esperado. Os outros dois, básico e insuficiente, significam pouco aprendizado e quase nenhum aprendizado.

Enfim, de acordo com os dados, a Educação da Cidade de Duque de Caxias, está em processo evolutivo, mas ainda há muito o que melhorar.

](<http://www.qedu.org.br/cidade/2751-duque-de-caxias/aprendizado>)

2.2. Metodologia e análise dos dados levantados na pesquisa de campo.

2.2. Metodologia.

Como explicado anteriormente, este trabalho se insere no projeto de pesquisa denominado “Concepções de Planejamento e Gestão Escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández (EDA – FE) no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpe), laboratório do qual participo como orientanda da Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández desde fevereiro de 2015.

Nesse projeto, o material coletado advém da realização de entrevistas semiestruturadas, da coleta de PPPs e outros documentos de 15 escolas concentradas em grande parte no primeiro distrito do município de Duque de Caxias, com algumas poucas escolas do segundo distrito, seguindo a seleção elaborada para a realização de grupos focais realizados em 2012 para pesquisa do Observatório Educação e Cidade. Naquela pesquisa, que incluiu escolas de Duque de Caxias e da cidade do Rio de Janeiro.

A escolha das 27 escolas foi baseada em certos critérios para que pudéssemos obter algum grau de diversidade. Contemplamos escolas de 1º e 2º segmentos do ensino fundamental, 5 com alto e baixo desempenho em avaliações externas e que receberam ou não a bonificação salarial (no caso do Rio de Janeiro). Para categorizar as escolas em alto e baixo desempenho, dividimos as notas padronizadas⁶ da Prova Brasil de 2009 em tercils. Foram, então, escolhidas aleatoriamente escolas integrantes do primeiro e do último tercil. No Rio, selecionamos escolas de alto e baixo desempenho que receberam e não receberam o Prêmio Anual de Desempenho pago em 2010 (com base nos resultados de 2009). (CERDEIRA; ALMEIDA; COSTA, 2014, p. 210)

Neste trabalho, porém, de todo o material coletado, utilizaremos apenas os PPPs. Vale destacar que estes PPPs não foram ofertados nem durante e nem ao término das entrevistas, os mesmos foram obtidos no arquivo da Secretaria de Educação do Município (SME) de Duque de Caxias em abril 2015. Naquele momento eram os PPPs

que a SME dispunha como os mais atualizados. Entretanto, a SME conseguiu disponibilizar apenas 8 PPPs das 15 escolas.

Assim, este trabalho está traçado na forma de análise documental, com base nos PPPs das escolas e com os subprojetos explicitados nele.

Como também já explicitamos, o nosso foco de análise nesses PPPs, considerados um dos principais instrumentos de promoção da cidadania, se orienta pelas seguintes questões: a formação dos diversos sujeitos que atravessam a escola durante o período da vida envolve um conceito de sujeito pensado pela escola que deve estar exposto nos PPPs, mas quais são? Igualmente, na perspectiva das ações concretas da escola: quais os subprojetos que a escola propõe que possibilitem a reflexão cidadã, a consciência crítica, através da participação e da representatividade? Quais conceitos de cidadania são explicitados nos PPPs das escolas analisadas? Para isso é necessário analisar a forma pela qual a cidadania se torna visível no PPP, bem como nos vários subprojetos desenvolvidos pelas escolas. Então, a metodologia utilizada para a análise dos PPPs para tal trabalho monográfico abrange o seguinte roteiro de abordagem, elaborado a partir dos próprios PPPs, que em geral seguem a estrutura indicada por Celso Vasconcellos (que explicaremos mais adiante):

- **Análise da Estrutura (formato) dos PPPs:** número de itens, itens similares, itens diferentes, identificando graus de importância para a escola, estética (redação, formatação);
- **Análise dos Marcos Situacionais:** a palavra cidadania e o contexto a ela associado, identificação da localização da escola na rede escolar e no espaço urbano, levantamento de aspectos construtivos dimensionais e de uso dos prédios escolares, características de atendimento da escola;
- **Análise dos Marcos Filosóficos:** identificação da filosofia que orienta a ação pedagógica da escola, identificação da concepção filosófica da escola, bem como sua clareza e os valores sociais e políticos citados pela escola;
- **Análise dos Marcos Operativos:** análise de ações gerais e específicas que as escolas intencionalmente desenvolvem nas dimensões administrativa, sócio-comunitária e pedagógica das escolas.
- **Análise dos Objetivos:** identificar os objetivos das escolas; forma, clareza e coerência com o programa político explicitado por elas.

- **Análise das Linhas e/ou Planos de Ação:** ações gerais e específicas desenvolvidas pela escola em suas três dimensões e a coerência com os objetivos da escola e o seu programa político.
- **Análise dos Projetos:** projetos anuais e/ou projetos didáticos relacionados ao PPP, planejamento curricular, tempo previsto, clareza e detalhamento, coerência com as linhas de ação, objetivos e formas previstas para a participação e a representatividade.

A seguir, então, analisamos os dados obtidos a partir deste processo metodológico, apresentando os seus resultados.

2.2.1. Análise da Estrutura dos PPPs.

A estrutura dos PPPs das 8 escolas tem em comum apenas a capa, mesmo assim 2 escolas tem imagens ou figuras na capa e as outras 6, não. Seguindo esse elemento vem a identificação e o diagnóstico em 7 escolas (1,2,3,4,5,7,8), evidenciando um consenso sobre a importância desses dois elementos.

A identificação da escola localiza-se geralmente no início do texto, após a capa, ou após uma epígrafe, já o diagnóstico aparece em partes diferentes do documento. Nas escolas 4, 5 e 8 aparece após o Marco Referencial; na escola 1 aparece após o Marco Referencial e a filosofia da escola, no item 6; e na escola 2 ele aparece como diagnóstico de realidade no item 5, após a justificativa, o que evidencia um consenso do momento de se fazer o diagnóstico e a sua importância para a composição do documento, embora os diagnósticos das escolas não apresentem um estudo profundo da realidades da escola, o que seria de extrema importância para o estabelecimento dos objetivos e metas das escolas. A escola 1 cita problemas como, violência urbana, falta de propostas de lazer, planejamento familiar, etc (todos genericamente, sem especificar dados de qualquer fonte confiável, como por exemplo, o Mapa da violência, etc, ou a forma pela qual esses problemas interferem na escola. A escola 2 aparece genérico, mas cita os 3 segmentos: O mundo capitalista e a crise global no nível macro, as consequências na sociedade brasileira e na escola. a nível meso e microinstitucional: “As consequências da crise global interferem na situação brasileira: Menores abandonados, pais desempregados, baixo poder aquisitivo, famílias desestruturadas. Nossa comunidade escolar é afetada por estes fatores, como a maioria dos bairros de nosso Estado”.

A escola 3 localiza em 2 lugares como diagnóstico da comunidade no item 9 e no item 15 como diagnóstico apenas, apresentando um quadro dividido em dados da realidade e desafios, ambos genéricos, no entanto o primeiro especifica melhor o bairro, traz uma localização aproximada da escola e seu entorno: praças, bares e comércio em geral, descreve um pouco as características do bairro: Iluminação e saneamento básico e da escolaridade dos pais e responsáveis e o segundo o quadro parece meio incoerente, para exemplificar: No primeiro quadrinho está descrito que devido a problemas sócio econômicos, muitos pais não participam da educação dos filhos e como desafio aparece informativo aos pais, palestras e oficinas reuniões e festas. As escolas 4, 5 e 6 aparecem da mesma forma genérica e não apresentam dados que sirvam para nortear os objetivos e as metas.

O sumário aparece em 3 escolas (1, 5 e 8). Na escola 1 aparece após a epígrafe e nas escolas 5 e 8 após a capa, frente ao que cabe perguntar se na maioria dos PPPs, por não haver sumário, não há um extravio de tempo do leitor tentando achar a página de interesse e desanimá-lo do conhecimento do documento

A introdução, aparece também em 2 escolas (1 e 7). Nas escolas 1 após o sumário, na escola 7 após o diagnóstico da comunidade.

A epígrafe ou citação, aparece também em 3 escolas (1, 2 e 6). Nas 3 escolas após a capa, sendo que na escola 1 aparece uma citação da Ilma Passos em letras garrafais, maiúsculas em negrito, ocupando quase a página inteira, como se reproduz a seguir:

O PROJETO PEDAGÓGICO É UM DOCUMENTO QUE NÃO SE REDUZ À DIMENSÃO PEDAGÓGICA, NEM MUITO MENOS AO CONJUNTO DE PROJETOS E PLANOS ISOLADOS DE CADA PROFESSOR EM SALA DE AULA.

O PROJETO PEDAGÓGICO É, PORTANTO, UM PRODUTO ESPECÍFICO QUE REFLETE A ESCOLA...” (ILMA PASSOS)

Na escola 2 aparece uma citação de Paulo Freire e, na escola 6, há uma citação, mas não há o autor, localizada na parte baixa da página em letra minúscula e em fonte maior.

“Andar algum passo a cada dia, na direção traçada é tão importante como debater o rumo e questionar se caminhamos nele”

O histórico da escola é mencionado em 6 das 8 escolas (1, 2, 3, 4, 7 e 8). Na escola 1 localiza-se na caracterização da escola, item 2.5 após a organização das turmas;

na escola 2 no item 2 após os dados de identificação; na escola 3 localiza-se no item 8 após a filosofia da escola, a escola 4 após os projetos, na escola 7 após a identificação da escola e finalmente na escola 8, no item 3 do tópico 1, após os marco referencial e o diagnóstico.

Cabe destacar que, com exceção das escolas 6 e 7, os Marcos Referenciais estão inseridos em 6 das 8 escolas (1, 2, 3, 4, 5 e 8) seguindo a ordem: Situacional, Filosófico (doutrinal) e operativo (operacional), ressaltando que a escola 2 não há o termo marco, mas há a ideia dele: diagnóstico de realidade, filosofia da escola e proposta metodológica, o que evidencia a consonância com autores que sugerem a construção do PPPs a partir de um programa político denominado Marco Referencial que, por sua vez, envolve 3 aspectos principais para um planejamento ideal: Marco situacional, Marco filosófico, Marco operacional. Assim explica Vasconcellos (2002):

A estrutura básica da elaboração do projeto político-pedagógico, na linha do planejamento participativo, é composta por três grandes elementos, a saber: Marco referencial, diagnóstico e programação, que correspondem, respectivamente, às três dimensões do processo de planejamento, que apontamos acima: Projeção de finalidades, análise da realidade e elaboração de formas de mediação... (VASCONCELLOS, 2002:22)

De acordo com Fernández (2015), esse modelo de iniciar a construção do documento com um Marco Referencial tem apoio na proposta de Vasconcellos (1995), em quem também se baseiam Gandim (1994) e Padilha (2005). Assim, por exemplo, para Padilha, um PPP deve elaborar-se fundamentado em uma filosofia educacional da escola e partir do Marco Referencial, com base nas respostas a algumas perguntas que ele denomina Passos.

“a) como entendemos o mundo em que vivemos; b) quais são as utopias que nos movem neste mundo; c) qual a escola dos nossos sonhos; d) qual o retrato da escola que temos; e) o que faremos na nossa escola. Os três primeiros passos completam o necessário marco referencial do projeto. Trata-se de explicitar melhor qual a visão de mundo, os valores e compromissos que a escola está assumindo hoje e que expressa a sua própria “cara”, sua identidade e a direção, o rumo que deseja tomar daqui para a frente (PADILHA, 2005: 77 apud FERNÁNDEZ, 2015: 50).

Fernández (2015) ainda afirma que, originalmente, a proposta metodológica para elaboração de um PPP, quando Freire pensou o projeto para as escolas como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, não partia da discussão desses marcos, mas de uma avaliação institucional ou um estudo de realidade da escola; no entanto, os autores

acima citados, trouxeram o modelo referido, que é o que está em consonância com a maioria das escolas, apesar de se localizarem em diferentes lugares do documento.

Outro ponto observado é que o Marco Situacional tem para todas as escolas um sentido amplo (macro) e um tom de lástima (reclamação) no que diz respeito ao mundo (todos relacionados a problemas genéricos, sem enxergar potencialidades), mas cada escola percebe um tipo de problema: família, sociedade, má distribuição de renda, perda de valores familiares, etc.! Relacionado a esse mundo grande, a impressão que nos passa é que o volume dos problemas associado aos seus complicadores limita extremamente à escola, reduzindo sua capacidade na resolução dos mesmos.

Já os Marcos Filosóficos têm um sentido do desejo e aspiração: Um mundo ideal mais humano e igualitário para todas as escolas.

Com os Marcos Operativos replicam a mesma coisa: a escola deseja e aspira, mas propõe pouca ou nenhuma ação para atingir objetivos.

Enfim, os Marcos têm diversas formas de serem escritos, mas têm em comum o sentido ideal, apresentando pouca coisa real ou concreta. Dessa forma, o tempo do planejamento escolar, que já é escasso, acaba sendo gasto com a discussão e elaboração desses Marcos, quando poderia ser utilizado na identificação dos problemas e necessidades escolares, com base nas orientações legais dos sistemas educacionais, e o planejamento conjunto de ações pertinentes, como afirma Fernández (2015).

Os objetivos da escola aparecem em 5 das 8 escolas (1, 2, 3,5 e 7). Na escola 1 aparece no item 7, após os marcos, justificativa, filosofia da escola e diagnóstico; na escola 2 está localizado depois da filosofia da escola no item 8 como objetivos gerais e específicos e no item 12 como metas e ações; na escola 3 se dividem em objetivos gerais e específicos, antes dos marcos e após os recursos materiais da escola; na escola 5 está localizado no item 4 como objetivos e metas, após os marcos e diagnóstico; e, na escola 7 após a introdução. (Também não há numeração de tópicos ou itens), Cabe destacar que nos PPPs das escolas 4, 6 e 8 *não há objetivos!!!* O que evidencia a incerteza do lugar deles no documento e a falta de clareza e objetividade dessa importante etapa do planejamento escolar, constituindo-as em apenas finalidades genéricas, dado que

Planejar implica a identificação e explicitação das metas coletivamente eleitas. Essa é, talvez, uma das mais delicadas e sensíveis etapas do planejamento. Ela pressupõe razoável conhecimento das condições concretas existentes na escola, como ponto de partida; a esclarecida clareza das questões sociais envolvidas no trabalho da escola e suas competências para implementá-los, no

estabelecimento de metas, como ponto de chegada. São essas metas que irão balizar o trabalho de cada um e não o contrário, como geralmente ocorre. (RUSSO, 2016:4).

A avaliação também aparece em 7 das 8 escolas (1,2,3, 5, 6, 7,8), entretanto, nas 1,5 e 6 aparece a avaliação didática e avaliação do PPP e nas escolas 2,3,6, 7,8 apenas como avaliação *didática* e jamais como avaliação do próprio projeto ou como avaliação institucional da escola. Assim, na escola 1 a referência à avaliação didática aparece no penúltimo parágrafo do item 9 (dimensão pedagógica), apoiado em uma citação de Celso Vasconcellos: “Avaliar o processo e não apenas o produto, ou melhor, avaliar o produto no processo”. Já a avaliação do PPP aparece no item 10 (Avaliação e atualização do projeto político-pedagógico) em apenas 3 linhas.

A Avaliação será contínua, pautada na prática pedagógica e nos pareceres do público interno e externo da escola. A Atualização será realizada ao início de cada ano letivo e, destacando-se as alterações.

Na escola 2 aparece no item 13 como avaliação, na escola 5 como princípios de avaliação, no item 5.2(Avaliação didática) e no tópico 8 como acompanhamento e avaliação do PPP: “ Será avaliado e reorganizado, se necessário, ao início de cada ano letivo. ”, na escola 6 no item 9 como processo avaliativo; na escola 7 não há numeração por tópicos ou itens mas aparece a avaliação didática. Cabe destacar que nas escolas, 4 não há avaliação de qualquer tipo, e na escola 8 um discurso sobre o sistema de avaliação, mais do que o processo avaliativo da escola.

Os seguintes assuntos aparecem apenas em 2 escolas: equipe diretiva, recursos físicos, justificativa, filosofia da escola atribuições de cargos, organização das escolas, procedimentos metodológicos e a bibliografia. E, por fim, uma relação de assuntos que aparecem em apenas 1 escola: organização, concepções, caracterização, alunos com necessidades especiais e perfil do bairro.

Enfim, do ponto de vista estrutural, podemos dizer que os documentos são confusos, havendo um certo consenso em alguns itens como importantes para a escola, como é o caso da identificação, dos marcos referenciais e do histórico da escola. No entanto, do ponto de vista da localização em que se encontram nos documentos o consenso existe pouco ou nada, dependendo da escola, ora está localizado em um lugar, ora em outro, havendo escolas em que eles não existem.

Alguns itens, estranhamente, aparecem somente em parte das escolas como é o caso dos objetivos, *que deveriam aparecer em todas as escolas*, se pensarmos que é a partir deles que se organiza o trabalho pedagógico, junto com ele está a avaliação didática, eles aparecem localizados em diferentes lugares do documento.

O sumário como um elemento importante, pois a lista permite ao leitor identificar rapidamente o assunto abordado que é do seu interesse, no entanto, aparece em apenas 3 escolas, assim como a introdução, que apresenta o documento, e a epígrafe ou citação inicial que serve também de bandeira ao texto principal e, não apenas isso, favorece a estética do documento.

Além disso, há itens importantes que aparecem apenas em 2 escolas, como é o caso da bibliografia, pois ela serve como referencial teórico para aquilo que a escola acredita.

2.2.2. Análise dos Marcos Situacionais.

Os Marcos Situacionais das 6 escolas são genéricos e não conseguem esclarecer o contexto em que a escola se situa, dentro de uma dimensão concreta. Eles evidenciam uma preocupação das escolas com a realidade do mundo atual e da sociedade atual, mas não pontuam a que realidade estão se referindo. Assim, apenas 2 escolas (3 e 4) se referem minimamente à desigualdade social e seus desdobramentos, acentuando como tais a falta de valores éticos e a desestruturação da família. A escola 8 também mostra uma preocupação elevada com o mundo atual e a sociedade atual, mas de maneira preconceituosa, de acordo com ela o impacto é tão grande que torna a camada popular destituída de quaisquer valores morais e éticos, produzindo embates sociais entre ela e a escola, por ser a última a *única* instituição que dá voz a essa camada. A consequência disso, segundo se depreende da análise dos PPPs, é a indisciplina dos alunos.

A escola Pública, que trabalha com a camada popular, indivíduos que enfrentam a desigualdade socioeconômica e sociocultural cotidianamente, se tornando uma classe excluída e com poucas perspectivas de sucesso na sociedade, vê-se diante do dilema: como estes indivíduos, marcados pela exclusão social, irão exercer a cidadania com dignidade?

Qual a função da escola, diante deste quadro?

A escola apresenta-se como um espaço fundamental para propiciar a esses indivíduos condições de vida e de voz real, de valorização e de oportunidades educacionais que visem os conhecimentos culturais humanos e científicos, resgatando valores morais e éticos, tão necessários para a inclusão da camada popular nesta sociedade globalizada e ao mesmo tempo excludente. (ESCOLA 8)

A atual situação socioe-econômica- político-cultural-educativa do país, apesar de todos os esforços para transformá-la, é de conjuntura precária. A má distribuição de renda gera corrupção, desemprego, injustiça, abuso de poder, falta de solidariedade, miséria. A sociedade se torna individualista, consumista, injusta e destituída de valores éticos. (ESCOLA 3)

No Brasil e na América latina os aspectos que nos chamam atenção são perdas de valores familiares, a violência, a desigualdade. No mundo de hoje percebe-se o uso de tecnologias avançadas sendo usadas de forma positiva (pesquisas) e também de forma negativa (pirataria, clonagens, acessos indevidos). (ESCOLA 4)

Em relação à acessibilidade à escola pelos meios de transportes, apenas a escola 2 apesar de não ter o termo marco, mas a ideia dele presente, cita minimamente o assunto, bem como as opções culturais do contexto escolar. As outras 7 escolas não se referem a essa dimensão.

Em relação à estrutura física da escola, apenas 1 escola (6) faz uma leve referência no item, Que escola temos? Como um dos complicadores para a eficácia do ensino e da aprendizagem.

Enfim, podemos dizer que, em geral, o Marco Situacional parece estar “absurdado” com o mundo e a sociedade na atualidade a tal ponto de não conseguir minimamente descrever o impacto concreto dele nas escolas analisadas.

Das 8 escolas (mesmo as que não possuem marcos), 7 descreveram a preocupação com esse tema (mundo e sociedade atual) e apenas (1) o aproxima do contexto situacional da escola, sendo a escola 2 com a questão dos meios de transportes e as opções culturais e a 6, a estrutura física da escola. A falta de valores humanos e éticos é uma segunda preocupação das escolas analisadas, pois nesse momento do PPP, essa dimensão foi pontuada por 4 das 6 escolas (2,3,5,8). Isto porque a escola 7 não tem essa dimensão, sendo que a escola 8 o cita como uma marca da camada pobre, evidenciando preconceito social contra esse grupo específico.

A formação cidadã foi pontuada apenas por 1 escola (5) e está ligada a valores humanos. De acordo com a escola, tais valores são imprescindíveis para a formação do cidadão consciente. Porém, parece-me que para as escolas o “mundo está do jeito que está”, com grande destituição de valores éticos e morais, daí a preocupação da escola em formar um cidadão humano com base na ética, contudo, sem identificar quais são os valores que perpassam o exercício da cidadania hoje, de acordo com o contexto situacional em que ele está inserido.

2.2.3. Análise dos Marcos Filosóficos.

Os Marcos Filosóficos das 6 escolas (as escolas 6 e 7 não tem marco filosófico nem item substituto dele) apresentam-se genéricos e ideais, dificultando a identificação da filosofia que orienta o trabalho da escola, e em algumas escolas, sem expressar com clareza os valores sociais e políticos que orientarão o processo pedagógico.

Das 6 escolas analisadas apenas 2 apresentam com clareza a *concepção político-pedagógica* da escola, sendo a escola 1, a concepção histórica-crítica e a escola 2 a concepção sócio-interacionista. A escola 3 afirma não existir um modelo ideal para a escola. As outras 5 escolas não especificam qual seria essa concepção. Com relação às referências bibliográficas que são citadas apenas por 2 escolas (1, 2) constatamos a referência a Dalben (2004) e a Vigotsky, Wallon e Piaget.

A *concepção de uma sociedade* igualitária não excludente aparece em 3 escolas (1,4,6) numa perspectiva ideal, embora apareça na escola 8, mas numa perspectiva preconceituosa: A sociedade é excludente e os sujeitos dela são excluídos.

Vivemos numa sociedade onde a exclusão social é fato e conseqüentemente marca os indivíduos da classe popular que chegam com características típicas: inversão dos valores morais e éticos; a perspectiva de uma vida apagada pelos rótulos de incapacidades, intitulados no decorrer das suas histórias de vida. (ESCOLA 8)

A sociedade é mediadora do saber e da educação, presente no trabalho concreto dos homens, que criam novas possibilidades de cultura e das contradições geridas pelo processo de transformação. Assim a linguagem é uma produção humana que se originou pela necessidade de intercâmbio entre os homens no processo do trabalho para a sobrevivência. Buscamos uma sociedade fundamentada no homem, sujeito do desenvolvimento pessoal, comunitário e social. Por isso queremos uma sociedade justa, não excludente, onde o homem possa exercer o seu papel de cidadão ativo na sua íntegra, não apenas sabendo seus direitos e deveres, mas tendo consciência e interagindo, transformando a sociedade em que está inserido. (ESCOLA 1)

Nas outras 4 escolas não há concepção de sociedade.

A *concepção de sujeito*, como o sujeito da história que interage com a história e tem a possibilidade de transformá-la aparece apenas em 2 escolas (1,4). Muito embora o “sujeito crítico” seja citado na escola 3, tal sujeito é com base no direito dos outros e não no seu próprio direito. Ele também é citado na escola 8, no entanto é visto como um sujeito excluído, destituído de valores éticos e morais. Da mesma forma, na escola 8, aparece um sujeito desumano que chega à escola destituído de valores, o que segundo a escola faz necessária uma educação pautada no cumprimento de deveres ao mesmo

tempo que exerça seus direitos desenvolvendo a tranquilidade e dignidade nas relações. Só assim seria possível o exercício da cidadania, o que contraria a garantia legal dos direitos do cidadão, configurando uma forma de exclusão que tem “endereço certo”, localizado em determinadas regiões da cidade e que exercem um forte poder simbólico na figura do “favelado”, que como Fernández (2013) aponta, acaba se tornando um conceito moral, dado que, para além da diferença material nas condições de vida, na escola, esse simbolismo se assenta no discurso “criança/família carente” de muitas outras qualidades (cognitivas, morais, valorativas, familiares etc.).

Embora a cidadania se constituísse apoiada num tripé de igualdade, liberdade e solidariedade que formaliza *um* sujeito a partir da racionalidade moderna, a pergunta pela mesma, portanto, não tem uma resposta formalmente única, mas diferentes matizes e graus de habilitação/desabilitação na ingerência do público para os/as diferentes sujeitos sociais. No entanto, não se trata de uma diferença puramente material, nas condições econômicas de vida, pois, como vimos, a diferença é também simbólica.

Na escola esse simbolismo se assenta no discurso da “criança/família carente” que, por sua vez, amarra nele e traz à tona outras “condições”, como a raça e o lugar de procedência das pessoas, entre outros. (FERNÁNDEZ, 2013:7)

Ainda sobre a concepção de sujeito, aparece em 4 escolas o sujeito humano, ligado a valores éticos e morais (2,5,6,3,8) e implicitamente aparece na escola 3, isto porque a escola afirma desejar contribuir para o desenvolvimento do sujeito crítico, o que supõe habilidades cognitivas, porém baseado em valores humanos como senso de justiça, honestidade e amor, o que evidencia uma confusão entre a formação cidadã e a formação humana, a escola parece não distinguir entre uma coisa e outra.

2.2.4. Análise do Marco operativo

Os Marcos Operativos das 6 escolas são genéricos, com ações gerais ideais e não conseguem esclarecer quais as ações que a escola pretende tomar para alcançar os objetivos propostos em nenhuma das três dimensões que compõe a escola. Talvez isto se deva à falta de debate em relação à realidade da escola, o que dificulta a formulação de ações e a concretização do programa político (Marco Referencial), dado que

O problema é que, em muitos dos PPPs analisados, nunca se passa à formulação do plano – talvez porque o escasso tempo escolar disponível para o debate coletivo já se esgotou na discussão do marco referencial - e, portanto, os conflitos e problemas institucionais não chegaram a ser adequadamente debatidos (FERNÁNDEZ, 2015:11).

A Gestão Democrática é também citada por apenas 1 escola (1), como princípio. Das 8 escolas apenas 1 (5) cita a dimensão pedagógica, a dimensão administrativa e a dimensão comunitária, embora não apresente ações e nem problemas relacionados, apenas um discurso sobre o homem na atualidade, a intenção da escola em incentivar a participação e montar uma estrutura organizacional que priorize o desenvolvimento dos alunos. Norteador do trabalho pedagógico, de acordo com a escola, as linhas de ações da escola partiram das discussões com a comunidade escolar, no entanto não há linha de ações descritas.

A participação da comunidade escolar na construção das ações é citada também em 3 escolas (1,2,5,); na escola 1 será por meio do conselho escolar e através de palestras relacionada a ética e a moral – outra vez aparece aqui a formação humana (ética) como prioridade na dimensão ético-política do marco -; na escola 2 afirmam que para incentivar a participação estabelecem metas e estratégias, no entanto há pouca consonância entre uma coisa e outra; na escola 5 é uma intenção da escola, o seu incentivo; na escola 3 não aparece; e na escola 4 apenas a construção de código de ética, também priorizando a dimensão ética em detrimento da política. Na escola 6 se apresenta uma lista de ações necessárias, no entanto ideais e sem relacionar problemas, como por exemplo, acreditar que é possível a mudança e ética como base do trabalho pedagógico.

Enfim, podemos dizer que em geral os Marcos Operativos apresentam uma lista de desejos e mais parece uma carta de intenções, já que não formulam operações ou linhas gerais de ação estratégica para a realização coletiva. O problema é que

Sem essa formulação e sua decorrente contratualização, as ações escolares muito dificilmente se orientam à concretização do programa político (marco referencial), e ficam à mercê de outras forças e influxos passíveis de outros tipos de negociações e, inclusive, imposições, que podem até contradizer os enunciados do marco referencial. Nesses casos, vale lembrarmos que, quanto mais o marco referencial assumir o formato de uma desiderata (FERNÁNDEZ 2015: 51)

Perante essa falta de ações e propostas concretas e uma escrita genérica e idealizada de daquilo que a escola acredita, evidencia-se a concepção de um sujeito ideal para um amanhã ideal, localizado em um futuro distante. Isto, insistimos, porque do ponto de vista operacional não há detalhamento das estratégias de ações para alcançar *hoje* o cidadão que a escola acredita ser do futuro longínquo, ele não é visto como um cidadão do hoje, visto que o trabalho operacional precisa partir de uma gestão

democrática, que é citada em apenas 1 de 8 escolas, esse número revela a pouca importância dada a essa formação específica pelas escolas.

Como efeito dominó, vem a participação, um dos pilares da cidadania e pressuposto para uma gestão democrática, citada em apenas 3 escolas, porém com sentidos diversos (ora intenção, ora ética) e evidenciando a prioridade da dimensão ética no que tange ao ser humano, (como explicita a escola 8: "educar para humanizar") do que propriamente a dimensão política que também compõe um sistema democrático de direitos. Não há clareza e nem detalhamento nas ações!!

2.2.5. Análise dos Objetivos

Os objetivos das 4 escolas (1, 2, 3 e 5), que os explicitam enquanto objetivos, apresentam-se genéricos e sem especificar de fato qual seriam as metas para alcançá-los de acordo com as realidades de cada uma das 4 escolas. Para exemplificar, analisemos a escola 1, que apresenta uma lista de 12 objetivos gerais, sempre começando com 1 verbo no infinitivo e tem com 1º objetivo a promoção da formação cidadã:

Propiciar a formação de cidadãos autônomos e críticos, cuja característica seja a capacidade de argumentação sólida, posicionando-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, sendo capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade.

No entanto, o segundo objetivo, nada tem a ver com o 1º, citando a valorização do conhecimento de cada aluno e a forma de expressão como processo de socialização. Voltando a aparecer a formação cidadã no 3º objetivo, mas ligada à formação humana, cujo objetivo principal é "construir coletivamente uma sociedade mais humana, despertar a criatividade, a criticidade, a sensibilidade, a afetividade e o respeito para construir coletivamente uma sociedade mais humana, democrática e solidária".

A lista continua com o 4º, 5º e 6º objetivos aleatórios e sem consonância com os anteriores: orientar as famílias nos cuidados com os filhos, favorecer a produção e a utilização das múltiplas linguagens, etc.

A formação cidadã, no entanto, aparecerá novamente no 7º objetivo, outra vez ligado à formação humana: "Desenvolver o senso-crítico através do exercício da cidadania, compreendendo a construção de valores, como a justiça, a solidariedade e a dignidade, em respeito ao indivíduo como sujeito histórico, em estímulo à sua criatividade e autonomia". Seguindo o 8º e 9º objetivos: "proporcionar que a escola seja

um espaço de trocas de experiências e desenvolver relações interpessoais fraternas”. Voltando a aparecer a questão cidadão no 10º objetivo, contudo, supeditando o exercício dos seus direitos em função do coletivo: ” Reconhecer o indivíduo como ser social, consciente de suas atribuições, usando dos seus direitos e deveres em benefício do seu coletivo”

O 11º e o 12º objetivos são aleatórios e não fecham logicamente a relação de objetivos: “Estabelecer relações teóricas e práticas para o efetivo desenvolvimento das linguagens necessárias domínio cultural estabelecido” e “Proporcionar o educando a participação em atividades diversificadas”.

Enfim, a lista de objetivos da escola é genérica, aleatória e não consegue esclarecer com clareza os objetivos da escola. Numa lista de 12 objetivos, apenas 4 priorizam a formação cidadã (1º, 3º, 7º e 10º). O 1º, da dimensão ético-política, sendo o 3º e o 7º, na perspectiva dos valores humanos, priorizando a dimensão ética. Os outros 8 objetivos são aleatórios e sem objetividade no que se refere a explicitar ao leitor quais seriam os objetivos que a escola deseja alcançar.

A escola 1 fala pouco da formação cidadã, e quando fala é na maioria das vezes é nas perspectivas do desenvolvimento de valores humanos. O sujeito da História que intervém e transforma a realidade, como explicita o Marco Filosófico, está apenas no 1º objetivo dessa escola, até porque nos 12 objetivos não há referência à realidade da escola.

A escola 2 introduz os objetivos com um discurso parecido com a escola 1 em relação à formação cidadã:

Ser espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos de plena cidadania e de consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta e viabilizadora que venha favorecer o crescimento social da comunidade.

E os divide em objetivos por níveis de ensino: educação infantil e ensino fundamental e, logo após, elenca os objetivos específicos com essa divisão. Assim, para a Educação Infantil: ”Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Já no ensino fundamental, eles objetivam desenvolver a capacidade de aprendizagem e a postura pesquisadora, autoestima, a formação de valores, etc., demonstrando uma lista aleatória sem consonância com o objetivo introduzido no texto.

Seguindo a isso, estão os objetivos específicos, uma lista com 6 objetivos , começando com um verbo no infinitivo e que nada tem a ver com os gerais e nem com a introdução, mas com forte apelo ao senso de dever e desenvolvimento de valores humanos , sendo o 1º: “desenvolver a capacidade de organização dos educandos quanto à preservação e limpeza do ambiente educativo, pontualidade, horários da escola e o zelo ao patrimônio escolar”, seguido pelo 2º, dentro da mesma ideia: “Vivenciar juntamente com a comunidade escolar , atitudes como humildade, respeito, postura, solidariedade e amor a terra”. O 3º, 4º, 5º e 6º objetivos são aleatórios: “construir um ambiente educativo”, “cultivar a memória coletiva”, “oferecer a comunidade escolar, momentos de estudos”, “buscar a combinação entre teoria e trabalhos práticos como instrumentos para o desenvolvimento de habilidades práticas”.

A Escola 3 divide os objetivos em gerais e específicos e apresenta como objetivos gerais uma lista com 16 objetivos genéricos e alguns aleatórios, Sendo que a formação cidadã está contida em apenas 5 (2º, 3º, 4º, 11º e 14º) dos 16, a partir do 2º: “Fornecer subsídios para que o alunos tome consciência de seus direitos e deveres a fim de que possa contribuir na construção do conhecimento, permitindo a transformação de sua realidade e da sociedade onde está inserido”. Os outros 4, que citam a formação cidadão, estão dentro dessa ideia.

Os objetivos específicos é também uma lista com 14 objetivos e apresenta a formação cidadã ou seus elementos, como a participação e a representatividade em 5 itens (8º, 9º, 10º, 12º,13º). Já o 8º objetivo expressa: ”integrar o educando na comunidade em que vive, atuando como elemento ativo no processo social”. Os outros 4 itens apresentam a participação, direito a inclusão, desenvolvimento da criticidade e o direito ao acesso e permanência.

E, por fim, a escola 5 apresenta como objetivos e metas uma lista de 7 itens, sendo que a formação cidadã só é referida pelo item 7, os demais são aleatórios e sem consonância um com o outro. O item 7 diz: “Atuar como cidadão crítico participando do grupo social no qual está inserido, através da reivindicação de seus direitos, do cumprimento dos seus deveres e da intervenção de forma consciente e criativa na vida em sociedade para a transformação da realidade”.

Enfim, podemos dizer que os objetivos e metas contribuem pouco para nortear as ações da escola. As listas são grandes, mas têm pouca consonância com a realidade da escola e dificultam a ideia de conjunto com os marcos, assim como de um objetivo com o outro. As escolas desejam, em alguns momentos, o desenvolvimento da formação

cidadã, mesmo que na maioria das vezes ligada à formação de valores humanos, mas sem clareza de onde se quer chegar, fica muito difícil. E como aquela frase famoso do livro Alice no País das maravilhas: “se você não sabe onde quer ir, qualquer caminho serve”.

2.2.6. Análise das Linhas de Ação.

As linhas de ação são genéricas e não expressam com clareza quais as ações que as escolas pretendem tomar para alcançar seus objetivos (quando há, ou seja, nas escolas 1, 4, 5, 7 e 8) e concretizar o programa político descrito no marco referencial. Da mesma forma, na maioria das escolas, as ações se localizam com outros elementos do PPP: procedimentos metodológicos, planejamento, dimensão pedagógica, projetos; o que pode confundir a localização da página de interesse do leitor. Apenas nos PPPs das escolas 2 e 3 se localizam no item Linhas de Ação ou Metas e Ações. Na escola 6, entretanto, não há linhas de ação.

A escola 1 não apresenta ações ou metas enquanto tal, no entanto no item 9 (Dimensão Pedagógica), a escola afirma desejar um planejamento adequado à realidade escolar, flexível e coerente, que leve a ações transformadoras, para isso, acredita que seja necessário trabalhar uma gama de diferentes características. Apresenta uma lista com 3 itens genéricos e sem relação um com o outro: “conhecimentos diversos, habilidades, técnicas e estratégias para alcançá-los, comportamento e atitudes a serem orientados para a formação do aluno/cidadão”. A metodologia também se mostra genérica com frases como: “centrada no respeito as diferenças individuais”, “propiciar experiências e trocas interpessoais”, “o diálogo deve ser valorizado”, etc! Por sua vez, a avaliação: “se constituirá como ação exercida permanentemente, reflexiva, continua, na busca por alternativas pedagógicas para a efetiva aprendizagem dos alunos”. Para reforçar cita a Vasconcellos: “Avaliar o processo e não apenas o produto, ou melhor, avaliar o produto no processo”, referindo-se apenas à avaliação de alunos, ou seja, a uma avaliação apenas didática. Após isso há uma lista de 14 “observações”, que incluem: grupo de estudos, ampliação de conhecimento, troca de experiências conselhos de classe, projetos, sala de leitura, ensino religioso, recuperação atribuição de notas, etc!

A escola 2, estranhamente, apresenta como metas e ações uma lista de ações genéricas, porém “corriqueiras”, que fazem parte da rotina da escola, sem especificar prazos, como: Construir ambiente educativo, conscientizar a importância do estudo, estimular a participação da comunidade, etc!

A escola 3 apresenta Linhas de Ação através de um Lista com 3 itens: “realizar uma reflexão coletiva a respeito da escola e seu contexto; buscar informações sobre: indicadores, alunos, educadores, etc.; promover e analisar as causas do sucesso ou fracasso escolar”, o que evidencia a utilização dos indicadores como solução para os problemas que perpassam o sucesso e o fracasso escolar e não como base para o planejamento dos projetos escolares, sendo que eles não resolvem os problemas, eles o apontam.

Na escola 4 não há Linhas de Ação enquanto tal, no entanto, a escola possui um Projeto Anual denominado: Educar – Compromisso de todos, que tem como objetivo geral: “Conscientizar responsáveis, alunos, gestores, professores e funcionários (inspetores, auxiliares de secretaria, merendeiras e porteiros) quanto a importância da parceria escolar e familiar na construção da alfabetização e da cidadania”.

O projeto se fundamenta no Pacto de Alfabetização na Idade Certa e desenvolve três eixos: “Quanto mais família melhor, quanto mais leitura melhor e quanto mais educação melhor”. Em tabelas consecutivas são elencados: o período do ano que ocupará cada eixo, assim como os seus objetivos, atividades e culminância para cada uma das turmas, com o nome dos docentes responsáveis. Porém, não há referências à vinculação/articulação deste projeto com o PPP ou com o currículo escolar oficial e sua sequência de conteúdo específicos.

Na escola 5 também não há Linhas de Ação, no entanto conseguimos localizar no item 5.3, “Procedimentos metodológicos”, a seguinte frase imperativa e genérica, dado que não se explicita como será feito isso: “As práticas educativas dentro de sala de aula devem levar o aluno a ter curiosidade e o interesse nos trabalhos escolares”.

Na escola 7, tampouco há Linhas de Ação, mas há um item na seção “Planejamento”, que afirma a necessidade de um planejamento anual, “através da análise, debate e reconstrução curricular de língua portuguesa e coletiva da grade matemática”. Cabe destacar que não se dão mais especificações sobre momentos, prazos ou pessoas que serão encarregadas de conduzir estas ações.

Na escola 8, apenas no item 3.3.2, “Dimensão pedagógica”, a escola afirma que é aberta a diversidade e que:

Não existe um único fazer pedagógico. O corpo docente é livre em escolher a sua metodologia, suas estratégias, orientado por ações de planejamento e reavaliação constante elaboradas pela equipe pedagógica. Cada docente busca diversos caminhos para alcançar a aprendizagem do aluno, reconhecendo suas necessidades.

Enfim, como vemos até aqui, as ações não conseguem apoiar o programa político formulados pelo marco referencial, nem tampouco o currículo, a avaliação e/ou a gestão. Talvez por isso a escola 8 afirme que o corpo docente tem *total liberdade* na escolha e implementação da metodologia de trabalho! Ficam mesmo apenas no desejo ou em listas aleatórias de ações genéricas. O problema é que, no que diz respeito aos PPPs, desejar é pouco, é necessário um pouco mais... é necessário também um conjunto de objetivos, metas, ações concretas com seus procedimentos que apoiem a concretização do objeto do desejo.

2.2.7. Análise dos Projetos.

Os Projetos Anuais das 7 escolas (isto porque a escola 1 não explicita o projeto anual) são genéricos e sem consonância com a formação cidadã, destacando na maioria das vezes a dimensão ética em detrimento da dimensão política, trabalhando numa perspectiva apenas do dever em detrimento dos direitos.

Assim, a escola 2 apresenta como tema anual a importância da relação entre a ciência e a arte, misturando nele diversas temáticas de origem também diversa, mas que não se relacionam com os problemas concretos da comunidade escolar. Desta forma, visto que aquele ano era o ano internacional da cooperação pela água, o ano internacional da matemática no planeta Terra, a personagem Mônica fazia 50 anos de criação e o centenário de Vinicius de Moraes, a escola decidiu juntar tudo isto num só projeto sequencial.

No 1º Bimestre, o projeto era “O Planeta pede socorro”, com o tema da preservação da água. Ele tinha como *objetivo* algumas *ações* que contribuíssem com a cooperação e a conscientização sobre a importância da água para o planeta. A Metodologia utilizada foi a elaboração cartazes, painéis, slogans, poesias e redação. Tendo o município de Duque de Caxias problemas sérios com a falta d’água, explicitado até em seu Plano Municipal de Educação, no entanto, cabe destacar que nesse projeto não consta a reflexão nem a ação a respeito do problema na cidade ou mesmo no próprio bairro, mas, as formas de “como salvar o planeta”, numa perspectiva apenas do dever, mas não, por exemplo, na do direito que eles mesmo têm de ter acesso à água. Essa atividade tinha um anexo com sugestões de duas músicas para se trabalhar a questão da água: “Água, vamos economizar!”, da turma da Mônica; “Lavar as mãos”, do Arnaldo Antunes. E também há um texto: “A Água no mundo”, do Smartkids.com.br/especiais/agua.

Entre as atividades diversas descritas no projeto (confeção de cartazes, painéis, murais de como salvar o mundo, slogans, poesias, redações, panfletos, folders, etc.) não constava descritas nenhuma atividade sobre a questão do saneamento básico no município de Duque de Caxias ou do bairro da escola. O projeto tinha como objetivo mostrar a importância da água limpa, de maneira genérica, e não há referências (músicas, textos, imagens...) falando de Duque de Caxias, apenas uma redação falando dos problemas da água em seu bairro, se tem rede de esgoto e se a água é limpa.

No 2º bimestre, o projeto era “Aprendendo a Ciência e a Arte”, tendo como o 1º objetivo de aplicar a ciência e a arte na realização das atividades educativas, enriquecendo o repertório científico e cultural. As atividades eram parecidas (cartazes, painéis, mural de como salvar o mundo, poesias, etc e jogos matemáticos). Também não constava a reflexão sobre a “falta “de meios culturais no bairro, tendo a escola declarado no próprio PPP, anteriormente, a insuficiência de acesso aos meios de produção cultural no Bairro.

No 3º bimestre, o projeto era “Cada um no seu quadrinho”, tendo como o 1º objetivo a dramatização de situações reais e/ou imaginárias, as atividades eram parecidas (painéis, mural, história em quadrinhos, vídeos, rodinha, exposição). As atividades eram interessantes na perspectiva de produção de texto, mas o título remete ao slogan “Cada um no seu quadrado”, não seria ruim a simbologia por trás desse slogan?

E no último bimestre: “Arte que Canta e Encanta”, tendo como 1º objetivo, realizar as atividades diárias utilizando-se das diversas formas de expressão artística e mais uma vez as atividades eram semelhantes aos bimestres anteriores.

Como se vê até aqui, apesar de que no Marcos Referencial a escola afirma estar formando para a cidadania, a cidadania ou seus elementos (participação, representatividade, preocupação sobre o público...) não foi percebida em nenhum dos 4 eixos didáticos.

Na escola 3 seus projetos são: “PDDE”, “Mais Escola”, “Minha Escola Lê”, “Vinicius em Verso e Prosa”, “Planeta Sustentável”. O PDDE é o programa dinheiro direto na escola, um programa do governo federal que destina recursos financeiros, em caráter suplementar, as escolas públicas de educação básica, de acordo com site WWW.fnde.gov.br, para uso em despesas de manutenção do prédio escolar e de suas instalações (hidráulicas, elétricas, sanitárias, etc); de materiais didáticos e pedagógicos, etc. Já o programa “Mais escola”, ou “Mais educação”

que segundo site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113” O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 é regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.” Ambos são tem os seus projetos elaborados pela escola, mas advindos do poder público.

Em relação aos projetos, a perspectiva do dever é evidenciada nos objetivos, como por exemplo, do Projeto Planeta Sustentável, que se desenvolveu entre os meses de Maio e Setembro em 3 etapas, tendo como seu 1º Objetivo: “Difundir a importância da sustentabilidade na escola e como ela interfere na formação dos alunos, tornando-os cidadãos conscientes”.

A metodologia utilizada no projeto reforçava essa ideia, ela se constitui de 3 etapas: a primeira, “o que sabem, o que pensam e como agem?”, era basicamente um diagnóstico (sondagem) partindo da introdução do tema do projeto na sala de aula e possuía algumas sugestões para a abordagem: Questionário sobre como é o uso da água, o gasto da energia elétrica, o tratamento do lixo, etc. e, em seguida, comparar os dados obtidos e refletir sobre as principais questões levantadas e fazer a reflexão coletiva com o auxílio de jornais e revistas de grande circulação sobre o desenvolvimento sustentável. Novamente, não aparecia a questão da falta d’água em Duque de Caxias. Já na segunda etapa, “Novos olhares, novos valores”, tinha como principal objetivo aprofundar o tema a partir de leituras que proporcionassem a construção de novos valores. Tais leituras eram obras selecionadas e disponíveis na escola. E finalmente na 3ª etapa, “É preciso agir”, ocorreria a culminância, cada turma deveria apresentar de forma prática um projeto ou proposta de ação que contribuísse para um planeta sustentável.

Semelhante à questão da falta d’água no Município, em nenhuma das etapas aparece o direito que todos temos ao meio ambiente equilibrado e que a responsabilidade de lo e preservá-lo defender e não é apenas da escola e dos indivíduos, mas primeiramente do poder público como garante o artigo 225 da Constituição Federal. Aparece apenas o que a escola pode fazer para ajudar ao planeta, acentuando o dever em detrimento dos direitos, o que evidencia um conceito reduzido de cidadania.

Na escola 4 consta apenas o nome do Projeto Anual da escola: Educar, compromisso de todos. Sem detalhamento de objetivos e metodologia do projeto no

PPP,mas há um anexo explicando o projeto anual que tem como objetivo geral, conscientizar a comunidade escolar quanto à importância da parceria escolar e família na construção da alfabetização e cidadania e tem como justificativa o Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa, que é um compromisso do Governo Federal, Estados e municípios. O projeto é dividido em 3 eixos, divididos durante o ano: Quanto mais família melhor, quanto mais leitura melhor, quanto mais educação melhor. O 1ª eixo tinha como 1ª objetivo, que o aluno reconhecesse como individuo participante do núcleo familiar detentor de direitos e deveres com a necessidade de ampliar sua autonomia para o desenvolvimento global, para isso propunha como atividade, a exibição de um trecho do filme “Procurando Nemo” para provocar uma debate sobre superproteção, cabe perguntar se para este objetivo caberia discutir também a família como instituição social e como tal detentora de direitos e deveres.

Além deste projeto tinha o Mais Educação e o PDDE (ambos do governo federal), no entanto no item dimensão pedagógica cita a elaboração de dois projetos: “Clube dos Letrandos” e “Ludicidade no Cotidiano Escolar”, com o objetivo de sanar dificuldades pedagógicas, e fundamentados no pensamento de Vygotsky e Jean Piaget, Emília ferreiro, etc., sem mais detalhes.

A escola 5 tem um Projeto Anual para o ano de 2009: “Em Defesa da Vida”, que se se desdobra nos 4 bimestres e tem como 1º objetivo instigar nos alunos hábitos e atitudes construtivas para que eles possam se tornar “um agente de mudança no lugar onde vive”. No primeiro Bimestre o tema era a “Vida Saudável” e tinha como eixos: a preservação do ambiente escolar e local, Vigilantes do Peso, dengue, dia da mulher; e como atividades: teatro, cartazes, paródia, produção de texto, todos com foco na conservação de meio ambiente e a conscientização a respeito da dengue.

O Segundo Bimestre focou no tema qualidade de vida: esporte, alimentação, vacinação, sexualidade. O lema era “Cidadania para a Vida” e, especificamente para o quarto turno, previa um encontro de casais, baile da terceira idade e um debate sobre acidente de trabalho. As atividades eram: exposição de vídeos sobre sexualidade, trabalhar receitas, caderno de receitas, pirâmide alimentar etc. Se bem nestas atividades temos um pouco mais de concretização, parece faltar uma reflexão sobre o direito à vida e sobre as formas de luta para a efetivação dele.

No 3º Bimestre, ainda com o tema “Cidadania para a Vida”, vemos elencados os temas: direitos e deveres, eleições, educação para o trânsito, tendo como atividades: a simulação de uma eleição, confecção das cédulas em sala de aula, combinados com

proposta para a campanha, sinais de trânsito, miniolimpíadas, simulações de situações de trânsito. Não há a reflexão sobre a democracia representativa e o direito ao voto.

A escola finalizou com uma feira de ciências no quarto bimestre, com o tema: “Terra, planeta vida. Aquecimento global e energia”, findando a sequência temática aleatória do ano.

A escola 6 apresenta o projeto “Fome de que? Leituras e Gostosuras”. O Projeto tinha foco na literatura infantil, visto que a escola atende especificamente o ciclo de alfabetização e tem como objetivo: “Ampliar o repertório de histórias e poesias do aluno; desenvolver diferentes linguagens; aproximar os pais e responsáveis das atividades realizadas pela escola”. Ele estava dividido em 3 passos: “Contos e recontos encantados”, “A poesia pede passagem” e “Moral da história”. De acordo com a escola ele foi pensado devido a necessidade de ampliar o repertório de histórias, de linguagem e conhecimentos das crianças, de preservar e incentivar a tradição oral, etc. O projeto cobria um período dos meses de Abril a Novembro, com as seguintes atividades: Leitura compartilhada, contação de histórias, audição de músicas, canto, leitura de histórias, ilustração, recontos, audição de poesias, brincadeiras com rima, compartilhar opiniões, história coletiva, fábulas, roda de conversa registros, dramatização, piquenique literário, sarau, chá literário, produção de livros, momento de autógrafos, participação na sala de leituras; e tinham a culminância que aconteceria no mês de Junho com um piquenique literário, no mês de Setembro com um sarau literário, no mês de Novembro com um chá literário.

Enfim apesar do segmento atendido pela escola e a opção em trabalhar questões relativas a leitura e escrita, senti falta de uma literatura que ajudasse a pensar a realidade dura em que vivem como afirma a escola no item, “O aluno que temos”: “A grande maioria dos nossos alunos vivencia uma realidade dura, com grandes carências financeira e afetivas”.

A escola 7 apresenta algumas ações pedagógicas realizadas no ano de 2008 em Parceria com a UERJ, o projeto “Em Caxias a filosofia em-caixa? ”, que financiava a reforma de uma sala de aula que estava interditada por estar com infiltrações e goteiras , além de comprar o mobiliário , livros e materiais pedagógicos. Não havia descrição de objetivos desses projetos e nem da metodologia que iria ser utilizada. Além deste, havia o projeto “Transformando o ensino da língua português e matemática”, a metodologia deste, estranhamente, consistia em promover uma palestra no início do 1º bimestre para conscientização dos alunos sobre as regras das escolas e, aliado a isso, a orientação

educacional iria passar nas salas periodicamente para conversar com os alunos sobre o comportamento dos mesmos. Havia uma intenção de programar mais atividades culturais, dinamizar a leitura através de trabalho com revistas e jornais e fazer um jornal mural na escola, embora o PPP abrangesse 2008 a 2011, apareciam apenas projetos para 2008 e um outro projeto para 2010, que seria implementado no ano de 2010: “Mais Escola”, desta forma não constam projetos para 2009 e 2011, apenas a mudança de horários, porque a escola em 2009 voltaria a oferecer o segundo segmento do ensino fundamental e, em 2010, passaria a ter 3 turnos com a implementação do Projeto Mais Escola no segundo semestre.

A escola 8 foi a escola que apresentou mais detalhadamente seus projetos. Há nos anexos os projetos anuais para os anos de 2009/2010/2011 e 2012 (o ano de referência do PPP analisado é 2012). O Projeto anual tinha como tema: “Acolher, cuidar e respeitar para aprender” e a justificativa explicava que “as ações pedagógicas a serem desenvolvidas naquela unidade no ano de 2012 partiu da diagnose feita com comunidade escolar na semana de planejamento e está em consonância com as diretrizes da SME/Duque Caxias”, que indicava o eixo temático, “direito de aprender”, incluindo naquele momento a vertente do cuidar e tinham como objetivos: “promover um ambiente acolhedor, cuidar de forma realista na formação dos sujeitos, respeitar a individualidade e tempo de aprendizagem de cada um”. O projeto foi dividido em 4 eixos temáticos: alunos, docentes, família, funcionários e cada eixo continha um objetivo: para os funcionários, era oportunizar momentos de integração e formação educativa com todo o grupo escolar; os docentes deveriam estimular e favorecer tempos de trocas de ideias; para a família, a ideia era aproximar mais a visão do espaço escolar pelo responsáveis como um espaço de encontros e parcerias; e, por último, para os alunos, a ideia era priorizar aquelas ações que promovessem a desmitificação midiáticas e o estimular a formação de objetivos/ideais através de figuras e modelos positivos pela trajetória da cidadania e, principalmente, desenvolvimento de ações que levem a ampliação de instrumentos culturais. Para facilitar o trabalho cada segmento ficou com um eixo: Acolher, ficou com a educação infantil; Cuidar ficou com os alunos do 2º ao 5º ano; e o Respeitar ficou com a educação de jovens e adultos. Em seguida há um quadro de atividades integradas para favorecer a rotina:

ACOLHER 1º Bimestre: Quem sou eu; 2º bimestre: Meu grupo; 3º bimestre: onde vivo. **CUIDAR:** 1º bimestre: Diversidade: Elaboração de combinados de regras de boa convivência e respeito: pesquisa sobre inclusão: confecção de árvore genealógica da turma: origem

familiar; cartazes: Todos nós somos iguais e diferentes. **MEIO AMBIENTE:** construção de jogos de tabuleiro-trilha-oficina de reaproveitamento de alimentos; vídeos sobre lixo, água, reciclagem, preservação ambiental, confecção de livro para melhorar o ambiente, possível visita ao planetário. 3º bimestre: **CIDADANIA:** Trabalho com o livro da autora Ruth Rocha: Declaração universal dos direitos humanos (Reescrita coletiva ou individual) e confecção de cartazes com os principais pontos da eleição 2012; contribuição dos diferentes povos e da cultura brasileira. **RESPEITAR: 1ºB** diversidade cultural; 2º B Sustentabilidade; 3º B cidadania; As atividades serão organizadas em forma de aulas sobre política, mostra de talentos, abertura das capsulas do tempo.

Esse é o maior dos subprojetos com mais detalhes deles, percebo de fato uma tentativa de desenvolver projetos que garantam o aprendizado, no entanto chamam muito a minha atenção os verbos utilizados pelo projeto anual pela definição dos verbos de acordo com o dicionário da língua portuguesa. O verbo acolher tem o sentido de “oferecer ou obter refúgio, proteção ou conforto físico; abrigar(-se), amparar(-se)”; 2º “dar ou receber hospitalidade; hospedar (-se), alojar(-se)”. Já o verbo cuidar, “ter cuidado com alguma coisa ou alguém.”, e o verbo respeitar: “ter respeito, deferência por (alguém ou algo); Ou demonstrar acatamento ou obediência a; cumprir, observar”. Tais verbos nos remetem novamente ao foco das relações interpessoais, a uma tentativa de “humanização”, de ênfase nos afetos, o que evidencia o olhar da escola para os alunos como “camada popular” e, portanto, “necessitados” e “carentes”, como afirmado no marco situacional da escola:

“A escola pública, que trabalha com a camada popular, indivíduos que enfrentam a desigualdade socioeconômica e sociocultural, se tornando uma classe excluída e com poucas perspectivas de sucesso na sociedade, vê-se diante do dilema: como este **indivíduos**, marcados pela exclusão social, irão exercer a cidadania com dignidade”.

Observe-se que a escola não os denomina com palavra cidadão, mas indivíduos. Além disso, considerando o eixo temático: “Direito de Aprender”, deveriam constar também no projeto outros verbos, como participar, por exemplo, que remetem mais ao conceito de cidadania.

As atividades para a EI não aparecem nem com relação à cidadania nem com seus elementos. Apenas de que, no terceiro bimestre, aparece a construção de um painel numa perspectiva ideal: “O Bairro que nós temos/e o bairro que queremos”. Entretanto, não há reflexão sobre os motivos de não se ter o bairro que se quer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procuramos compreender a relação de causalidade entre o conceito de Cidadania na atualidade e a instituição escolar, para isso fizemos um retrospecto histórico dele ao longo da História, visto ser esse um tema tratado em vários discursos acadêmicos, na legislação educacional, escolar e em planos municipais, estaduais e nacionais da educação brasileira.

Vimos que o conceito de cidadania sofreu um processo de evolução ao longo da história, através principalmente das lutas sociais e se constitui atualmente como um conceito inédito, sendo uma temática relevante dentro de um Estado democrático de direitos, constituindo-se ele como um dos pilares desse modelo Estado, através da participação social e da representatividade.

Vimos também a forma pela qual a cidadania se relaciona com a escola, entre outras, através da gestão democrática, apontada pela Constituição Federal de 1988 como um dos princípios da educação brasileira, tendo como seu principal instrumento a construção pelas unidades escolares de seus Projetos Políticos-Pedagógicos, com autonomia para construí-lo e reconstruí-lo de acordo com as necessidades das escolas, sendo este um documento vivo e com a finalidade de organizar o trabalho pedagógico a partir da participação de toda a comunidade escolar.

Analisamos os PPPs de oito unidades escolares do município de Duque de Caxias e percebemos as dificuldades enfrentadas por essas unidades na construção desse importante documento, pois os mesmos apresentam-se confusos e podem ser também confusamente percebidos para qualquer pessoa que queira ou necessite consultá-los a partir de sua estrutura, que contém poucas similaridades e algumas diferenças. Isto evidencia sérias dificuldades na hora das escolas proporem e desenvolverem os processos de planejamento, seja por causa dos modelos e metodologias escolhidos ou por questões organizacionais e de investimento concreto nesses processos necessários à gestão escolar, que deveriam produzi-los e articulá-los, assim como implementá-los e avaliá-los no trabalho cotidiano. As dificuldades em todo esse processo acabam, então, transparecendo nos textos dos PPPs.

Como efeito cascata os outros elementos analisados do documento apresentam-se da mesma forma confusa. Desta forma temos projetos com Marcos Referenciais genéricos e abstratos, assim como algumas sem objetivos e muitas sem Planos de Ação tão necessários frente à realidade educacional e social caxiense...

Assim, com tantas dificuldades conceituais e procedimentais com relação ao planejamento da ação coletiva, é possível concretizar a formação dos cidadãos?

Como vimos ao longo das análises apresentadas, a questão da cidadania aparece associada a um conceito reduzido dela, geralmente ligado à formação de valores humanos, o que prioriza uma dimensão apenas ética, em detrimento da compreensão e da ação política tanto individual quanto coletiva, que também compõem o estado democrático de direitos.

Da mesma forma, dadas as dificuldades de focar o planejamento no presente concreto e seus problemas e viabilidades, o conceito de cidadão está associado ao futuro (um sujeito ideal para um amanhã ideal), o que dificulta a ideia de um sujeito que intervenha no hoje, único momento possível da ação pedagógica e também política. Com isso, a escola não se assume como um centro de direitos e deveres em si mesma, pois os seus projetos não apresentam a participação e a representatividade como prerrogativa

Enfim, as escolas até verbalizam a palavra cidadania, mas desconhecem seu significado concreto na perspectiva de garantir os direitos e deveres dos cidadãos no cotidiano escolar. Tal postura se deve à forma pela qual a instituição escolar enxerga, por um lado, a própria ação pedagógica coletiva, e, por outro, o próprio conceito de cidadania, talvez como se fosse uma relação de causa quase “mágica” do processo de escolarização que se transformará em efeito concreto desconhecido em algum futuro distante...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2, ed. São Paulo, companhia editora nacional, 2008.
- ADRIÃO, T., CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P., ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.
- BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil:1988**.2.emenda constitucional , Câmara dos Deputados, coordenação de publicações,2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE 2014-2024
- CANÊDO, Leticia Bicalho. Aprendendo a votar. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**. São Paulo, Editora Contexto, 2015
- CARVALHO, José Murilo. **A longa jornada da democracia Brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Cultura, 2016.
- CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4, ed. .Rio de Janeiro, Lexikon editora digital Ltda., 2010.
- DE LUCA, Tânia Regina. Direitos sociais no Brasil. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**. São Paulo, Editora Contexto, 2015
- DUQUE DE CAXIAS. **Plano Municipal de Educação**. Rio de Janeiro, Câmara Municipal de Duque de Caxias, 2015.
- FERNÁNDEZ, Silvina Julia. **Gestão escolar e cidadania**: memórias diálogos e encruzilhadas na relação mãe escola. Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2011.
- FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Projeto Político-Pedagógico e cotidiano escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades. In: AMARAL, Daniela Patti. **Gestão escolar pública**: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002430/243009POR.pdf>
- FREIRE, Paulo. **A escola cidadã**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZC1ruqUnX7I>> , acesso em: Setembro de 2016.
- FREIRE, Paulo. **A escola cidadã**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZC1ruqUnX7I>> , acesso em: Setembro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Editora Paz e Terra Ltda., 2011.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-Estados na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**. São Paulo, Editora Contexto, 2015

O PENSADOR, Gabriel. **Ainda é só o começo**. Estudo errado. Sony Music, 1995.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Desafios da gestão escolar**. Edição do próprio autor, Minas Gerais, 2017.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**. Processo histórico que levou a sociedade ocidental a conquistar seus direitos. São Paulo, Editora Contexto, 2015.

RUSSO, Miguel Henrique. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. In: **Rev. Brasileira de Política e Administração Educacional**. v 32, nº 1, p. 001-335, jan/abr. 2016.

SANDER, Benno. **Construindo pontes de cooperação internacional**. Brasília, Liber livro editora; intereduc, 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese de doutorado, PUC-São Paulo, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo, editora Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alecanstro. **Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível**. 29º, ed. Campinas, SP, 2014.

WEB BUSCA - MAPA DE DUQUE DE CAXIAS – Disponível em http://www.webbusca.com.br/pagam/duque_caxias/duque_caxias_mapas.asp. Acesso em 04/10/2017 as 8.10hs.