

A DIMENSÃO POLÍTICA DA ESCOLA PÚBLICA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Anakeila de Barros Stauffer¹

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Para começarmos nossa reflexão é mister explicitarmos que consideramos o Projeto Político-Pedagógico (PPP²) como um artefato que pode contribuir na concretização de uma educação politécnica. É na concretude de sua escrita que podemos ver delineados os embates, os deslizes, as contradições. Este olhar atento coaduna-se à idéia de Bakhtin/Volochínov (1992) ao destacar que os signos apresentam suas formas, sua materialidade, condicionadas tanto pela organização social, como pela relação entre os indivíduos.

Penetrado pelo horizonte social, o signo lingüístico só pode constituir-se ideologicamente de acordo com sua época e com os grupos sociais que lhe determinam. Destarte, as idéias se constituirão na peleja por entender e se confrontar com os pensamentos alheios. Nossa consciência, portanto, é social, surgindo e afirmando-se através da encarnação material destes signos (Bakhtin, 1992; 2003).

Os signos, constituindo-se como uma arena para a luta de classes, têm sua natureza constituída pelo social, materializando-se nos distintos tipos de relações e atividades desenvolvidas pelos seres humanos.

McNally (1999), embasado em Marx e Engels, recorda-nos que a produção de idéias não se aparta da produção da totalidade das condições de vida dos seres humanos. Assim sendo, é através

¹ Professora-Pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, professora da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/Equipe de Educação Especial e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ).

² A partir de agora, sempre que nos referirmos a estes documentos, abreviaremos por PPP.

do trabalho - em seu sentido ontológico - que o ser humano transforma a natureza, transformando a si mesmo, se auto-criando e produzindo idéias. A produção das idéias, neste sentido, não se institui como uma atividade individual, mas coletiva, onde os seres humanos, travando diversos tipos de relações e reproduzindo-se materialmente, estabelecem comunicação e produzem “a linguagem da vida real”.

Assim, como pressupõe consciência, o trabalho humano requer comunicação entre indivíduos, a capacidade de compartilhar e trocar idéias para coordenar o trabalho social. A língua é o meio para tal comunicação, é o próprio material de que é constituída a consciência humana. A língua é a forma de consciência especificamente humana, a consciência de seres singularmente sociais. Segue-se que “a língua é tão antiga quanto a consciência, é a consciência prática, real, que existe também para outros homens. (McNally, 1999: 35)

Diante disto, é importante reiterar que o PPP é um artefato que trará em sua superfície textual os conflitos, as divergências, produzidas pelo/no trabalho humano - que, no campo da Saúde e da Educação se constitui como trabalho, eminentemente, coletivo. Vamos, assim, produzindo uma “linguagem da vida real” permeadas pelos embates de um mundo capitalista, pleno de contradições, que busca a subordinação da classe trabalhadora à lógica do capital.

Ao nos debruçarmos sobre o campo da educação, mais especificamente nos estudos que refletem sobre a relação desta com o trabalho, observamos a consolidação de forte crítica a respeito da formação profissional da classe trabalhadora na medida em que esta se conformou a partir da lógica da *dualidade estrutural*. Numa sociedade em que a divisão entre capital e trabalho se faz presente, há aqueles que deverão ser educados para “governar” – os que desempenharão as funções intelectuais - e aqueles que deverão ter uma educação delimitada apenas para realizar os trabalhos manuais - os que desempenharão as funções instrumentais. Historicamente, esta segunda perspectiva, destinada à formação profissional da classe trabalhadora,

poderia se desenvolver em instituições especializadas ou, então, no próprio trabalho, onde o aprendizado se direcionaria somente à tarefa a ser realizada pelo trabalhador.

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) vem pautando sua luta, tanto no campo da Saúde, como no da Educação, na *contra-hegemonia* do raciocínio que subordina a classe trabalhadora aos mandos do capital. Mais que formar uma mão-de-obra especializada no campo da Saúde, esta escola compreende

...a educação como projeto de sociedade. Neste sentido, é defensora de uma educação politécnica que dialoga com as circunstâncias societárias atuais e, deixando explícita a sua concepção de mundo, compreende que o trabalhador se educa no conflito e na contradição, e que a aquisição, pela classe trabalhadora, dos saberes elaborados pela humanidade serve de instrumento para a luta contra a divisão social do trabalho e a dominação. (EPSJV, 2005: 7)

É com esta concepção política que a EPSJV consolida seu trabalho pedagógico no campo da Saúde, compreendendo que os trabalhadores desta área devem ter acesso aos conhecimentos técnico-científicos e práticos produzidos no campo e que, neste processo de apropriação, estes mesmos trabalhadores vão produzindo outros conhecimentos. Desta forma, a EPSJV entende, tanto a Saúde, como a Educação, como práticas sociais – ou, em outros termos: é a partir do trabalho desenvolvido por homens e mulheres nestes campos, que vão se produzindo, disseminando, operacionalizando “os conhecimentos técnico-científicos sobre o mundo; locus no qual ocorre a síntese entre a teoria e a prática”. (EPSJV, 2005: 137).

Pensando, portanto, na práxis humana, remeteremos-nos, a partir de agora, à reflexão sobre as políticas públicas e, no terceiro tópico, abordaremos a consolidação do PPP no campo educacional, a fim de compreendermos sua historicidade e relevância.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PPP

Sem desconhecer a autonomia, sempre relativa, da política e da especificidade que a distingue no conjunto de uma transformação social, a compreensão da política é impossível no marxismo à margem do reconhecimento dos fundamentos econômicos e sociais sobre os quais repousa, e das formas pelas quais os conflitos e alianças geradas no terreno da política remetem a discursos simbólicos, ideologias e produtos culturais que lhes outorgam sentido e fazem sua comunicação com a sociedade. (Borón, 2001: 96-7)

A citação acima nos leva a afirmar que refletir sobre os documentos legitimados como oficiais nas políticas públicas de educação, dentre eles o PPP proveniente das unidades escolares, nos impele a pensar que homens e mulheres estamos formando e, desta forma, que tipo de *cultura* - no sentido dado por Gramsci a este termo³ - estamos criando. O PPP, assim como outros documentos oficiais com este teor, não pode ser analisado apenas do ponto de vista técnico-pedagógico, mas deve ser objeto de uma apreciação atenta, sobretudo dos discursos simbólicos e ideológicos que lhe permeiam. Em outros termos, ao nos embasarmos numa perspectiva marxista, almejamos trazer para o interior deste texto a historicidade presente na elaboração destes espaços discursivos. Compreendemos os PPPs como produtos das relações sociais, ou seja, sua construção se inscreve no *bloco histórico*⁴ de uma determinada época. É a partir deste bloco histórico que poderemos vislumbrar como se estabelece a *hegemonia* de uma determinada classe social dirigente sobre as demais, delineando, assim, como seus interesses se convertem nos interesses da maioria da sociedade, justificando e legitimando o seu domínio. Em outras palavras, não podemos analisar os PPPs de forma estanque, independente, mas compreendê-los em sua totalidade, no sentido dado pela perspectiva materialista histórica.

³ Segundo Neves (Comunicação Oral, 2005, EPSJV/Fiocruz), a cultura, para Gramsci, é o conjunto de estrutura + superestrutura, ou seja, é a forma de pensar, agir, sentir, que são historicamente datadas. Assim, ao pensar a cultura, Gramsci a compreende num sentido antropológico que não se aparta da política e da economia.

⁴ Bloco histórico, para Gramsci, se constitui na relação entre Estado e sociedade, entre economia e política; relação e unidade entre contrários, historicamente configurada.

Ao pensarmos a partir do interior da Escola pública, deparamo-nos com o papel educador do Estado, já anunciado pela tradição francesa (Lepelletier de Saint-Fargeau, 1891/1907 apud Valle, 1997: 89). Em outra vertente, o filósofo Gramsci também destacava o papel educador do Estado, um estado ético que, nas palavras do autor, deveria ter por compromisso "...elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, (...) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes." (Gramsci, 1988 apud Neves, 2002). Concernente com esta idéia é que a escola se reveste numa das mais relevantes atividades do Estado. Em um estado de cunho capitalista, esta vertente acaba por ter um maior domínio, propalando sua lógica – apesar das contradições que possam surgir.

Desta forma, pensar o PPP como material primordial para o breve debate exposto neste texto é, na verdade, uma forma de refletirmos sobre as políticas públicas educacionais desenvolvidas em nosso país e, para tanto, faz-se pertinente delinear nossa compreensão sobre estas.

De acordo com Muller e Jobert (in: Azevedo, 2001; Höfling, 2002), as políticas públicas podem ser definidas como o "Estado em ação", ou seja, é o Estado implementando um projeto de governo. Isto não quer dizer que as políticas públicas possam ser reduzidas a políticas estatais, visto que estas se constituem mais amplamente ao refletirem o conjunto de embates ocorridos no interior de uma dada sociedade. Desta forma, as políticas públicas trarão sua marca histórica, político-ideológica, refletindo as representações sociais, o universo cultural e simbólico, os processos de significação daquela realidade social.

Poulantzas (in: Azevedo, 2001) afirma que nas políticas públicas estarão presentes as relações de poder e de dominação, os conflitos presentes no tecido social, sendo o Estado o seu *locus* de condensação. O Estado, por sua vez, também se constitui como um espaço de pugna política, expressando a agregação e a materialização de forças entre sociedade civil e política (Doura-

do, 2002). Podemos dizer que este é um conceito ampliado de Estado, mais afeito ao pensamento gramsciano que àquele proveniente de Marx e Engels.

Gramsci pensa o Estado composto não somente por seus aparelhos coercitivos provenientes da sociedade política – as forças armadas que devem impor as leis – mas também pela sociedade civil, com seus aparelhos privados de hegemonia – a escola, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação, dentre outros –, que têm por função repercutirem os valores simbólicos, as ideologias dos distintos grupos que compõem a sociedade (Coutinho, 1996).

A perspectiva gramsciana não anula a preponderância de uma classe social ante as demais, ressaltando, no entanto, que a coerção sozinha já não é suficiente para se manter a hegemonia⁵, pois se faz necessária a existência de distintos mecanismos de legitimação que garantam o consenso dos subordinados. Assim, haverá no interior do Estado a peleja entre interesses conflituosos, pondo em xeque a unidade de seu poder.

Se o Estado é composto por múltiplos aparelhos e, ao mesmo tempo, é influenciado por uma mutável e dinâmica correlação de forças entre classes e frações de classe, disso deriva que, em sua ação efetiva e em momentos históricos diversos, diferentes aparelhos poderão ser mais ou menos influenciados por diferentes classes e muitas políticas específicas do Estado... (Coutinho, 1996: 39-40)

É neste campo de embates que as políticas públicas sociais também vão sendo instauradas. A princípio, as políticas sociais - conquistadas pelos movimentos populares do século XIX, devido ao conflito capital *versus* trabalho - visariam garantir, por parte do Estado, a redistribuição dos benefícios sociais, a fim de

⁵ O conceito de hegemonia do ponto de vista gramsciano (2004a), se configura através de uma disputa pela direção da sociedade, não só no nível interno de um país, como também entre as distintas nações. Esta relação de hegemonia se constitui, assim, numa relação pedagógica, onde os diversos aparelhos se embatem para que as teses de suas classes sociais possam se tornar legítimas diante de toda a sociedade, garantindo, desta forma, a concretização de seus interesses específicos.

minimizar as desigualdades estruturais produzidas pelo sistema socioeconômico⁶. A Educação entra neste *hall* de conquistas, sendo permeada, também, pelos embates da sociedade e pelo tipo de Estado que passa a ser responsável por sua execução.

Durante o século XX, o mundo capitalista vivencia grandes acontecimentos que influenciaram as suas relações de poder, tais como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Russa (1917) e a Grande Depressão (1929). O sistema capitalista vai sofrendo baques intensos, não só devido à crise econômica vivenciada, mas também por obra da crítica à sua irracionalidade inata – realizada pelos países do bloco comunista. Os movimentos fascistas surgem contestando a aliança do liberalismo com a democracia – regime considerado indolente para fazer frente à crise econômica. Estes acontecimentos redefinem a história do capitalismo – não só ele procura retomar seu fôlego, como vão surgindo algumas lutas sociais por parte das classes subalternizadas.

Na América Latina surgem, entre os anos de 1930-1960, governos populistas, cuja política se configura na forte intervenção do Estado na economia, a fim de recuperar-se do baque vivenciado no mundo com a crise de 1929. A ênfase no desenvolvimentismo nos países da América Latina e Caribe foi também uma resposta à desestruturação sofrida devido à II Guerra Mundial (1939-1945), que trouxe a necessidade de recomposição de diversos países, reordenando-se não só os mercados nacionais, como o comércio internacional, tendo a burguesia como sua dirigente.

Após a II Guerra Mundial, então, além da recomposição pelas sendas da economia, se fazia necessária a dominação por outras vias. É dessa forma que, no período da Guerra Fria, a educação é tida como elemento primordial para estabelecer a segurança, pois, poder-se-ia conquistar a América Latina com mais efetividade através do controle das mentes dos seus intelectuais, investindo, desse

⁶ Dialeticamente, esta redistribuição de benefícios também se constituiu como uma concessão do capital a fim de se recuperar da crise em que se encontrava. Posteriormente, elaboraremos melhor essa questão.

modo, na dominação de seus processos educacionais (Colby e Dennett; apud Leher, 2002).

Na Europa, a reestruturação se configurou a partir da instauração do *Welfare State* nos países daquele continente, onde a presença do Estado se fez forte. Formula-se o consenso keynesiano, simbolizado pelo Acordo de Bretton Woods⁷ (1944), delineando-se propostas para a criação de um Fundo Monetário Internacional (FMI) e de um banco que pudessem contribuir para o re-ordenamento das finanças mundiais e do desenvolvimento dos estados nacionais.

Na América Latina e Caribe a dependência se acentua em relação aos países desenvolvidos, pois o empréstimo de dinheiro se efetivava em troca de uma regulamentação cada vez mais forte, facilitando-se a entrada de empresas multinacionais para a exploração da matéria-prima contida nestes países e de sua mão-de-obra.

No Brasil, a assistência externa inicia-se na década de 1950 e, com a instauração do Estado militar-tecnocrático (1964-1985), há o investimento na *modernização conservadora* financiada com capital internacional que, como triste herança, nos proporciona um processo de endividamento externo limitante para nossa capacidade posterior de investimentos.

Nos anos 1970, vivenciamos a aceleração e a generalização do processo de urbanização, ocasionando um êxodo acentuado do campo para a cidade. Tivemos como propulsores deste “desenvolvimento” dois órgãos de financiamento - o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Entramos num quadro de crise prolongada que impulsionou os governos do “Estado de transição” a adotarem políticas de ajuste econômico cada vez mais fortes.

⁷ O “consenso keynesiano” compreende que a burocracia estatal deve se pautar no planejamento econômico para a gestão do próprio mercado, garantindo, assim, a acumulação capitalista. O Estado passa a regular as funções do mercado no sentido de evitar danos aos investimentos; gere a reprodução ampliada do trabalho, negociando o pleno emprego e regularizando as condições de trabalho. Ao modificar sua atuação, o Estado preocupa-se em atender às demandas de socialização da participação política, incorporando as demandas da classe trabalhadora. Coloca-se em tela os conflitos entre as classes sociais e a necessidade de negociação. (Mello, 2004)

Enquanto isso, os estados regidos pelo keynesianismo investiam no pleno emprego, no crescimento do bem-estar de sua população – preocupando-se com a seguridade social, a educação, a saúde –, tendo a atuação de sindicatos fortes, com mecanismos de regulação política e corporativa.

Já nessa época, surgem as idéias do neoliberalismo, opondo-se veementemente, tanto teórica, como politicamente, ao Estado intervencionista e de bem-estar. O responsável por esta linha de pensamento é F. Hayek, denunciando que o suposto solidarismo existente neste tipo de Estado feria o princípio da liberdade, levando o país à constituição de homens indolentes, não competitivos, atravancando-se, assim, a prosperidade de todos.

Não obstante, suas premissas não tinham ainda um terreno fértil para florescer, já que a Europa vivia a Era de Ouro do capitalismo (Hobsbawn, 1995) com uma expansão quase ilimitada e uma prosperidade material jamais vista. Forja-se a necessidade de um mercado de trabalho com trabalhadores qualificados que satisfizessem à atividade produtiva imensurável, assim como há a premência de um Estado com importante papel na contratação e promoção de emprego, sendo, portanto, responsável pela educação da população. A educação tem aí sua relevância e, diante da realidade econômica ditosa, nos anos 50/60 do século passado, cria-se uma disciplina específica para sistematizar a doutrina oficial: a *economia da educação*, fundamentada, por sua vez, na *teoria do capital humano*.

Na perspectiva macroeconômica, a teoria do capital humano apregoa que um país pode ultrapassar o estágio tradicional ou pré-capitalista se, a médio prazo, consegue acumular riquezas. Isto acarretará um aumento da desigualdade – que é considerado fator necessário – para, posteriormente, com o fortalecimento da economia, os excedentes poderem ser repartidos. Na perspectiva microeconômica, a teoria do capital humano serve como sistema explicativo para as diferenças sociais de produtividade, de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

A educação, pensada pela lógica da teoria do capital humano, é a produtora da capacidade de trabalho. O estatuto teórico da teoria do capital humano se constitui tanto numa teoria do desenvolvimento – onde a educação é entendida como um fator primordial para o desenvolvimento econômico e social, visto que ela é produtora da capacidade de trabalho, potenciando a renda (social e individual) –, como uma teoria da educação – onde a ação pedagógica é entendida enquanto questão puramente técnica, ou seja, a educação é compreendida num aspecto instrumentalista e funcional (Frigotto, 1984). A contribuição que a escola deve fornecer ao mundo da produção, a fim de revigorá-lo, consistirá na produção

...de um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores da capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. (Frigotto, 1984: 40-41)

Esta teoria servia aos intentos das agências internacionais que fortaleciam, cada vez mais, a sua influência no processo de desenvolvimento dos países da América Latina, atingindo, paulatinamente, outros âmbitos das políticas internas destes países. Como os EUA tinham a predominância pelas decisões tomadas por esses organismos, ele foi se convertendo em potência hegemônica mundial. Não obstante, mesmo transnacionalizando suas empresas e corporações, logrando adentrar nos mercados nacionais, homogeneizar seus mercados internos, integrando-os ao mercado internacional, isto não deixou de representar para os EUA uma dívida interna alta, com déficits crescentes na balança de pagamentos. Na prática, os EUA reafirmaram a análise elaborada por Marx e Engels (1979):

Espoleada por la necesidad de dar cada vez mayor salida a sus productos, la burguesía recorre el mundo entero. Necesita anidar en todas partes, establecerse en todas partes, crear vínculos en todas partes. Mediante la explotación del mercado mundial, la burguesía dió un carácter cosmopolita a la producción y al consumo de todos los países. (...) Obliga a todas las naciones a adoptar el modo burgués de producción, las constriñe a introducir la llamada civilización, es decir, a hacerse burguesas. En una

palabra: se forja un mundo a su imagen y semejanza. (Marx e Engels, 1979: 26 e 28)

É desta forma, então, que forjando o mundo à sua imagem e semelhança, os EUA “espalham o vírus” de sua crise - o dólar, já instaurado como moeda de troca internacional, deixou de ser conversível com o padrão-ouro. Iniciava-se, assim, a “...demolição de todo o rígido sistema monetário de câmbio (e crédito) fundado na paridade com o valor do ouro e fundado, também, nas garantias de estabilidade monetária devidas, em grande parte, às instituições de Bretton Woods” (Mello, 2004: 68).

Surgindo mais uma crise estrutural do capitalismo, configurada de forma mais nítida a partir dos anos 70, há uma ameaça do *establishment* econômico e político. No entanto, esta ameaça tem seus rastros marcados anteriormente como, por exemplo, com o sentimento anti-EUA produzido nos países periféricos. Em resposta a esse repúdio, algumas ações indiretas começaram a tomar forma, sobretudo mediadas por organismos internacionais. É assim que, mais precisamente no ano de 1968, com a administração no Banco Mundial do então presidente McNamara, a orientação deste organismo se reconfigura. Percebendo a erosão do pensamento dominante de que a pobreza desapareceria à medida que os países se desenvolvessem, compreende-se que a pobreza crescente se constituía num perigo eminente para os países desenvolvidos (Soares, 1998).

Entre os anos 1973 e 1990 vivenciamos um período de *estagflação*, com uma realidade de desemprego crescente a partir da introdução acelerada das novas tecnologias de produção e a instauração de um exército de mão-de-obra progressivamente desqualificada. Além disso, vivemos a época da transnacionalização da economia e da globalização dos mercados. As dívidas dos países periféricos aumentaram e estes viram seu poder de pressão desfalecendo. Contudo, as agências criadas em 1944 não se dissiparam, mas apenas reordenaram-se para manterem a reprodução ampliada do capital. O Banco Mundial, regendo o ideário neoliberal, impôs reformas liberais de ajuste e reformas estruturais

perversas, ampliando sua parcela de poder diante dos países devedores (Leher, 2002).

Não obstante, as contradições existem e, se na década de 80, o neoliberalismo estava em pleno vapor nos EUA (com Reagan) e na Europa (com Thatcher e Helmut Kohl), soprando seus ventos para a América Latina⁸, no Brasil havia conquistas importantes.

O quadro de intensificação das relações de exploração da força de trabalho forjou a necessidade de uma maior organização dos trabalhadores brasileiros que, lutando por seus direitos, construíram uma institucionalidade jurídico-política sindical e social. Iniciou-se uma tentativa de distanciamento da tutela do Estado, configurando-se o embrião de uma sociedade civil mais participativa, tomando em suas mãos "...a responsabilidade política, intelectual e moral de organização da relação Estado/sociedade civil, bem como as relações entre capital e trabalho no interior das unidades produtivas." (Neves, 1999: 35).

A Constituição Federal (1988) - adjetivada de "Cidadã" – conseguiu forjar a conquista de alguns direitos, conseguindo andar na contra-mão da tendência neoliberal já existente em nosso continente. A reação conservadora foi imediata, visto que todos os presidentes que sucederam a Constituição declararam a ingovernabilidade de nosso país.

Efetivamente, os organismos de financiamentos internacionais foram ajudados, anos a fio, pelas elites econômicas dos países latino-americanos. Deparamo-nos com a instauração de conflitos e transtornos sociais – que ameaçavam a estabilidade dos países credores. Diante deste quadro, o Banco Mundial decide mudar suas estratégias, passando a investir na área social – saúde, desenvolvimento rural, educação (Fonseca, 2001).

Leher (2002), indagando sobre a pretensão do Banco Mundial ao colocar a educação no topo da agenda política, afirma que esta preocupação associa-se à questão da governabilidade-segu-

⁸ É bom lembrar que o primeiro governo latino-americano a aderir à onda neoliberal foi o do ditador General Augusto Pinochet, no ano de 1973, no Chile.

rança, visto que se desconfia que os países periféricos não poderiam conter as tensões e protestos de seu povo tão espoliado, acarretando transtornos sociais e instabilidades.

Seu âmbito de atuação se desloca do mero financiamento para constituir-se, também, como assistente na área técnica, na análise de políticas e pesquisas, divulgação de informações, entre outras tarefas. É, portanto, na década de 1990 que o Banco Mundial passa a investir em “eventos educativos de abrangência internacional, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, cujas conclusões constituíram referência para a definição de políticas educacionais no Brasil.” (Fonseca, 2001: 15).

A educação convertida, novamente, numa das frentes prioritárias, mais que contribuir para a melhoria do nível de renda, passa a exercer um papel fundamental na *estabilidade política* que propicia a realização dos negócios – supera-se, assim, o subdesenvolvimento e a marginalidade econômica através da educação adequada dos indivíduos. Sendo compreendida, novamente, sob um aspecto instrumental, a educação passa a ser regulada pela ideologia do capital, ressuscitando-se a teoria do capital humano (Leher, 2002).⁹ Nos dias de hoje, a reificação desta teoria traz a premissa de que para se constituir num país competitivo no mundo globalizado, deve se investir em “recursos humanos”.

Assim, regido pelos mandos neoliberais, o ajuste estrutural conseguiu dismantelar o arremedo de Estado Social que tínhamos em nosso país. Segundo Leher (2002), a doutrina neoliberal preconiza que a globalização seria a situação inexorável a qual deveríamos nos adequar, às custas de desempregos, privatizações e aumento da miserabilidade da população.

O modelo de financiamento denominado de *contrapartida nacional* repassa a verba para o país devedor na medida em

⁹ “...até o final dos anos de 60 não havia créditos do Banco destinados ao setor social, no período de 1968 a 1971 estes já apresentavam 7,7% dos empréstimos do Bird e no período de 1985 a 1989 chegaram a 15,5%. A mudança de orientação explica a tendência do banco de afirmar cada vez mais sua função política, especialmente como coordenador do processo de ajustes estruturais na década de 1990.” (Fonseca: 2001: 16).

que este executa os projetos de acordo com as orientações econômicas impostas pelo Banco Mundial (Fonseca, 2001). A intervenção dos países credores nas políticas nacionais dos países endividados avança no aspecto econômico e no plano político¹⁰.

Se até os anos 80, o papel do Estado, em nosso país, não ousava ser questionado, a partir dos anos 90 inverte-se essa lógica socializante, ideologizando-se o setor público a partir da lógica privatista. Serviços importantes para a instituição da democracia, como a educação e a saúde, começam a ser desmantelados.

Modificando o seu discurso, o neoliberalismo passa a defender a instauração de políticas para os grupos denominados “emergenciais” ou “de risco”, compensando e aliviando sua situação de pobreza. A tônica se deslocará do ideal de “igualdade” – que não admite a escassez de recursos na qual vivemos – para a idéia de “equidade” – que tem por mote proporcionar “a cada um o que lhe é devido” (Fonseca, 2001: 18). É diante desse redirecionamento político que as agências de fomento dão importância ao setor social.

Convém considerar também que o discurso social incorpora uma retórica humanitária, respaldada por princípios de justiça e igualdade social, combate à situação de pobreza e busca da equidade na distribuição da renda e de benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação. Porém, no desdobramento desses princípios em políticas, os ideais humanitários são reduzidos a estratégias políticas que tendem a marcar mais as diferenças entre as classes sociais, assim como a sua participação nos benefícios sociais e econômicos. (Fonseca, 2001: 26)

A preocupação com o setor social, no entanto, é apresentado como uma “outra” visão, na medida em que se configura o discurso de um neoliberalismo “humanizado” ou de um “social-liberalismo”. A reorientação do discurso, no entanto, não pretende

¹⁰ Fonseca questiona a validade dos acordos internacionais no âmbito educacional, destacando que “as ações de cooperação técnica à educação são caracterizadas pelo formalismo próprio aos acordos econômicos e a seus corolários de inflexibilidade financeira e de condicionalidades políticas e econômicas. Por outro lado, os projetos do BIRD definem a priori uma racionalidade própria (modelos de gestão e de organização) que irá provocar incompatibilidades de ordem administrativa e financeira em seu confronto com a organização local”. (Fonseca, 1998: 193).

atingir as premissas básicas do neoliberalismo, mas deseja obliterar um forte paradoxo existente no capitalismo – não se pode socializar a participação política se há uma apropriação privada, constante e progressiva, dos bens sociais, culturais e econômicos.

Entretanto, a hegemonia do capitalismo não se estabelece sem nenhuma resistência. Debruçando-nos novamente em nossa história, realizando uma breve retrospectiva, a ditadura militar, a serviço da modernização capitalista, propiciou, através desta modernização, o desenvolvimento das bases objetivas de uma sociedade civil, plural, com focos de articulação. Mais uma vez, podemos refletir a articulação da educação nesse processo e os embates ocorridos entre o capitalismo e as distintas formas de resistências que lhe são imputadas.

Se no início do processo de industrialização o domínio do conhecimento científico se restringia a um grupo restrito de trabalhadores, posteriormente, com a incorporação da racionalização nas relações sociais de produção, a relação ciência/trabalho e ciência/vida acabam por exigir a (re)qualificação da força de trabalho. Para que esta formação se efetive demanda-se um espaço de aprendizagem específico – a escola – que deverá socializar o saber a ser utilizado pelo capital para o processo de intensificação da racionalização do trabalho. A escola, no Estado capitalista, deverá (con)formar um outro tipo de trabalhador, não apenas nas bases técnico-científicas, mas também afinado com a nova cultura instituída, exigindo-lhe um outro comportamento.

É assim que os sistemas educacionais, no capitalismo contemporâneo, tanto irão responder às necessidades de valorização do capital, como vão sofrendo uma subversão por parte das classes trabalhadoras para estarem mais afinadas às suas demandas, socializando-se o saber socialmente produzido. A instituição escolar, portanto, vai sendo estruturada para servir à reprodução das relações sociais da produção capitalista, mas seu objetivo primeiro é estorvado, dando espaço para as lutas de classes que almejam a superação destas relações.

Os ganhos e perdas desta pugna política serão reflexo do grau de autonomia da sociedade civil em relação ao Estado, estrito senso, delineando-se o quanto a instituição escolar logrou sua emancipação ou continua subordinando-se às ideologias das classes dominantes.

Coutinho (2002) ressalta que saímos da ditadura como um país “ocidental” atravessado por “orientes”¹¹ - como diria Gramsci em *Cadernos do Cárcere*. Assim, com a abertura política em nosso país, no final dos anos 70 e início dos anos 80, a sociedade civil se ativa, cresce e se consolida. Não obstante, nossa “ocidentalização” se configura como de tipo americano, ou seja, temos uma sociedade civil organizada, com tendência associativa, inteiramente despolitizada, na medida em que luta por interesses restritos, meramente econômico-corporativos. Não tendo objetivos universais, apresenta escassa dimensão ético-política (Coutinho, 2002). Portanto, hodiernamente, a socialização política choca-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder.

Desta forma, o projeto neoliberal vem se configurando cada vez mais hegemônico, embrenhando-se por todas as instâncias da vida cotidiana: alteram-se as relações de trabalho, o discurso da mídia, a linguagem cotidiana e, para oficializar este movimento, as ações governamentais também vão sendo regidas por seus imperativos. A hegemonia do neoliberalismo existe para além de sua dimensão política, alçando-se o domínio cultural (Mello, 2004).

Em nosso país, o governo Collor (1990-1992) foi a primeira expressão concreta deste projeto. Em 1990, objetivando reformular a Constituição, este presidente almejava cancelar a influência e as conquistas alcançadas pelas classes subalternizadas. A partir daí, houve a limitação da participação popular na coisa pública e um estímulo à orientação privatista e

¹¹ Coutinho, analisando a democracia no Brasil, traz Gramsci para explicitar a configuração de nossa sociedade: “...Gramsci assim define uma sociedade ‘oriental’: nela, o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa. Ao contrário, no ‘Ocidente’ (...) existiria para Gramsci (...) uma relação equilibrada entre Estado e sociedade civil. [Assim], no Ocidente também temos um Estado forte, só que a ele se contrapõe uma sociedade civil igualmente organizada, articulada e forte.” (Coutinho, 2002: 21-22)

corporativa, fazendo-nos recuar aos estreitos marcos da democracia representativa clássica (Neves, 2000).

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) houve, efetivamente, a implementação da política neoliberal, promovendo-se a concentração do poder no grande capital financeiro, sobretudo o internacional. Em relação ao campo educacional, sua administração utilizou procedimentos autoritários nas políticas governamentais para a educação escolar, das quais podemos citar a promulgação da lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que normatizou o funcionamento do novo Conselho Nacional de Educação, que perdeu sua autonomia diante do governo, transformando-se em órgão colaborador do MEC (Neves, 2000).

Vale ressaltar, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB¹²), promulgada em 20 de dezembro de 1996, elimina o Fórum Nacional de Educação, mesmo como órgão de consulta e de articulação com a sociedade na definição da política educacional e credita a elaboração do Plano Nacional de Educação¹³ exclusivamente ao Ministério da Educação, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cabendo ao Congresso Nacional a sua aprovação (Brasil, 1996, artigo 87).

Também a LDB propiciará a vinculação da gestão democrática – bandeira de luta dos educadores progressistas na década de 80 – com a lógica privatista que assolará as políticas educacionais nos anos 90. Relacionado a essa gestão aparecerá, pela primeira vez, a necessidade de elaboração do Projeto Político Pedagógico (inciso I do 12º artigo).

¹² A partir de agora, sempre que citarmos esta lei, abreviaremos por LDB.

¹³ “Por Plano de Educação entende-se o resultado de um processo de planejamento educacional que, por sua vez, expressa o estágio de correlação das forças sociais gerais e, mais especificamente, do campo educacional, no processo de definição de políticas de educação, em uma determinada formação social concreta e em um determinado momento”.

“Nesta perspectiva, a apresentação de dois planos nacionais de educação, um do governo e outro da sociedade civil, evidencia o atual estágio da correlação de forças sociais no campo educacional no Brasil do final dos anos de 1990, materializado pelo acirramento do conflito entre duas propostas de sociedade e de educação – a proposta liberal-corporativa e a proposta democrática de massas – que vêm se embatendo desde o final dos anos de 1980, no processo de definição da política educacional brasileira dos anos iniciais do século XXI.” (Neves, 2000: 147-148).

No entanto, seria limitante de nossa parte reduzir o aparecimento deste instrumento a um mero aspecto legal, visto que sua contextualização nos remete à luta mais ampla da sociedade, sobretudo na pugna dos educadores por uma escola pública, democrática e de qualidade. Neste embate, ao mesmo tempo em que os sistemas educacionais do capitalismo contemporâneo respondem às necessidades de valorização do capital, há certa pressão popular pela consubstanciação do acesso ao saber socialmente produzido (Neves, 1999).

Como reflete Veiga (1995), a escola, estando imersa numa sociedade capitalista, irá refletir, na própria organização do trabalho pedagógico, as determinações e contradições dessa forma de organização em que a sociedade se deu.

No que concerne ao governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-), a situação não tem se modificado. Apesar de se eleger como um candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), o candidato Lula, desde o início, foi se afastando das tradições petistas, onde havia a primazia da organização de classe sobre a representação eleitoral (Fontes, 2005). O PT buscava requalificar a política até então instituída em nosso país, visto que "...recolocava em tela simultaneamente a questão da organização de cunho popular e das formas de representação eleitoral e parlamentar a construir". (Fontes, op. cit., 285).

A prática petista instaurava diferenças na dinâmica política do país na medida em que denunciava os desvios da política parlamentar. Além disso, por ser um partido que concentrava grande diversidade de movimentos sociais, eram freqüentes os embates entre as bases e os eleitos. Essa tensão impedia, de certa forma, o estabelecimento da dicotomia entre estas duas instâncias, cerceando a apropriação privada dos postos eletivos.

No entanto, diante das mudanças nacional e internacional, e objetivando vencer as eleições de 2002, o PT coadunou-se à "burguesia nacional", curvando-se às demandas dos segmentos internacionalizados e recebendo, assim, o apoio do FMI.

Ao se tornar presidente do país, Lula faz por onde perpetuar a política econômica do governo anterior. A área social se configurou de forma *compósita* e sua atuação ficou restrita, devido aos cortes exorbitantes em seu orçamento.

Na análise de Paulani (2006), de fato, o governo Lula está afinado com as políticas neoliberais e apresenta três razões para esta sua afirmativa: a) seu governo adere à plataforma de valorização financeira internacional; b) afirma a existência de uma única política macroeconômica correta e cientificamente comprovada e, diante disso, o crescimento só ocorrerá a partir do rearranjo da política microeconômica; c) a política social é pautada por “políticas compensatórias de renda” que se distanciando da tão propalada “inclusão social”, acabam por acirrará-la, ampliando as fraturas sociais¹⁴.

Também para Neves (2004), o governo Lula, no que condiz ao campo educacional, não oferece um projeto distinto daquele que temos vivenciado desde o fim do século passado. Tivemos uma série de reformas educacionais que objetivaram adequar a escola aos mandos econômicos e político-ideológicos da burguesia mundial. O papel dos países periféricos tem sido: o de submissão ao capital internacional financeiro e produtivo, deteriorando o mercado interno e propiciando a superexploração da força de trabalho; dependência na área da ciência e da tecnologia; e a vivência de uma democracia formal, onde a ausência de conflitos e o desmonte das organizações sociais foram a tônica.

Para esta educadora, mesmo havendo um espaço para a contra-hegemonia dentro das escolas, há forte difusão da concepção de mundo da classe dominante e dirigente, o que termina por reduzir a escola a um papel mais pragmático, inibindo o processo criador, a fim de submeter o conhecimento científico e tecnológico de nosso país ao dos países centrais. Esta formação

¹⁴ A autora nos fornece uma informação contundente sobre a idéia da renda mínima: seu maior defensor foi Milton Friedman (Paulani, 2006: 99).

minimiza a capacidade da classe trabalhadora de criticar as relações sociais em curso, desarticulando e enfraquecendo a “...organização social com base nas relações de classe, diluindo com isto o potencial contra-hegemônico das lutas do proletariado, e estimulando, inversamente, um associativismo despolitizado...” (Neves, 2004: 12). Desta forma, há uma repolitização da política, onde se privilegia, conforme o dizer de Gramsci, a pequena política em detrimento da grande política, instituindo-se, assim, a *grande política da conservação*.

Permeando-nos, ainda, pelo conceito de democracia trazida por Coutinho (2002), compreendemos que esta se constitui por um processo de socialização crescente da política rumo à socialização do poder. A democracia consiste, portanto, numa conquista efetiva não só das regras do jogo, mas também de igualdade substantiva. Constatamos, em nossa concretude, um esvaziamento do processo democrático que é apoderado pela lógica perversa do capitalismo neoliberal. Não obstante, refletindo com Lukács, é necessário retomar o fôlego, visto que “A democracia deve ser entendida como um processo, não como um estado” (Georg Lukács, apud: Coutinho, 2002: 16).

Se entendemos a sociedade civil como Gramsci a compreende – onde há espaço para o surgimento de movimentos organizados coletivos – constataremos que esta se constitui em uma arena privilegiada da luta de classes. Há uma unidade na diversidade que se materializa na relação entre Estado e sociedade civil. O Estado, neste sentido, não será apenas o reflexo das demandas das classes dominantes, trazendo somente relações de dominação. Nele, serão constituídas, igualmente, relações de coerção, de consenso¹⁵ e de contradições.

Portanto, pensando nestas relações de dominação, coerção, consenso e contradição, pretendemos delinear nossa reflexão

¹⁵ O consenso em Gramsci traz a idéia de uma adesão permanente e ativa às concepções trazidas pela classe dominante. O consenso terá seus alicerces tanto nos chamados órgãos da opinião pública, como em associações políticas e sindicais que, convertendo-se em organismos privados, passam a servir aos interesses das classes dirigentes. Através destes órgãos distintos o Estado capitalista “educa” o consenso, trazendo a impressão de que a força suplantou o consenso, mas, na verdade, a força apóia-se e legitima-se justamente neste consenso da maioria. (Gramsci, 2004c, v. 3)

sobre o papel dos PPP. Compreendendo que é através do trabalho - ou seja, do modo de produzir sua existência -, que os homens refletem sobre sua ação no mundo, produzem entendimento sobre estas relações, sobre os fatos e objetos da realidade, constroem os valores que orientam suas vidas, o PPP, enquanto fruto deste trabalho, pode trazer tanto uma dimensão conformista, consensual, como pode explicitar conflitos, sentidos diversos para sua dimensão política.

Há projetos em disputa - de educadores progressistas, das agências internacionais, das elites de nosso país e do próprio governo brasileiro - que vão ganhando novas conotações (Cavagnari, 1998), novas "roupagens", ou melhor, um outro sentido, re-significando-os dentro de seu próprio discurso. Como escreve Orlandi (2003), os sentidos são organizados por um trabalho ideológico. Buscando instaurar um suposto "novo contexto", as instâncias dominantes querem perpetuar o modelo econômico e social, sustentando "...a mesma lógica de exclusão e adaptação da educação ao sistema produtivo que tem predominado nos projetos pedagógicos e nas políticas educacionais." (Santiago, 1995: 162).

Chegamos, assim, num momento crucial: podemos deixar de defender a autonomia da escola; a participação efetiva da comunidade no cotidiano escolar; a possibilidade de elaboração, por parte da escola, de seu PPP? Entendemos ser urgente que nós, educadores, possamos analisar o contexto mais amplo destas propostas, almejando apropriar-nos das intencionalidades das políticas de legitimação de programas oficiais. Não obstante, como seres histórico-sociais, não basta esta constatação, pois nos faltará - se desenvolvemos nosso trabalho em seu sentido ontológico - atuarmos no sentido do inesperado, da criatividade, do real aproveitamento (de forma coletiva) das possíveis brechas. Como ressalta De Rossi (2004: 9), "trata-se de considerar o processo histórico, identitário, descontínuo e tortuoso, de construção dos PPPs em torno do duplo impulso de regulação e de emancipação de acordo com as situações dadas, em tempos e espaços específicos".

Diante deste quadro consideramos que delinear como e até que ponto os organismos internacionais influenciaram na elaboração dos PPPs, leva-nos a perceber em que medida a ordenação do sistema econômico interfere na concepção política e, conseqüentemente, na educação.

OS PPPS NO CAMPO EDUCACIONAL

Como pontuado anteriormente, a partir da década de 1990, o PPP se constituiu – ou teria por meta realizar-se nesta direção – em um documento de elaboração coletiva, onde a comunidade escolar tem a oportunidade de trazer sua palavra, expondo, tanto sua dimensão política, como epistemológica. No processo de elaboração deste documento se inscreve não só a concepção acerca do conhecimento, seu reflexo e concretização na prática pedagógica, como também a imbricação existente entre a ação educativa e o projeto político de nossa sociedade. O PPP ganha, então, um *status* singular, constituindo-se num artefato que delinea sentidos sobre a dimensão política do fazer educativo no interior da escola pública.

Entendemos não ser sobejo remetermo-nos brevemente à origem da instituição da *Escola Pública*, pois esta poderá nos indicar o gérmen da configuração da discussão acerca dos PPPs nos dias atuais. Entendemos que o recurso à história nos incita a não nos esquivarmos da apreensão da totalidade – que segundo Lukács (apud Coutinho, 1996) é o que caracteriza o pensamento marxista.

A Escola Pública foi gestada pelo Iluminismo e, por crer ilimitadamente no poder da Razão, sua supremacia não será posta em questão, mas, inversamente, será a base para que o ser humano logre alcançar todas as suas aspirações – estejam estas situadas no campo ético, material, individual ou coletivo. A luta proeminente no contexto iluminista encaminha-se contra os dogmas religiosos, almejando a eliminação de injustiças, intolerâncias e dominação, vivenciadas até aquele presente momento.

A tradição francesa defendia a constituição de um Estado forte que deveria assegurar sua autoridade política de instruir seus cida-

dados. Neste contexto, a instrução não é um direito do indivíduo em sua condição singular, mas um direito do Estado e, desta forma, um dever para os cidadãos que devem aceitar a ação de um *Estado Educador* para que haja a regeneração de toda a sociedade civil (Valle, 1997).

Desta forma, na tradição francesa, o discurso sobre o poder educativo do Estado engendrou a criação da Escola Pública¹⁶. Esta escola deveria educar as gerações mais jovens, instruí-las, colocar ao seu dispor os progressos da ciência, possibilitar o crescimento de cada criança não só em seu aspecto físico, mas, sobretudo, moral e social.

Na análise de Cambi (1999), nasce, na modernidade, a pedagogia como ciência que busca controlar a formação humana – independentemente de sua complexidade e de suas variáveis. Não só a escola educa, mas também a sociedade, como um todo orgânico, deverá educar os homens para esta nova era. Assim, além dos tradicionais espaços formativos como a família e a igreja, há também a escola, as oficinas (e, posteriormente, as fábricas), os hospitais, as prisões, os manicômios.

A modernidade, constituindo uma nova organização societária, compreende que para que o homem se constitua num cidadão, há que passar por um processo educativo. É o saber instituído, científico, racionalizado, que dará a permissão a este homem moderno de participar politicamente da sociedade, deliberando coletivamente.

Gramsci, no segundo volume de seus Cadernos do Cárcere, afirma que desde a escola primária havia dois elementos primordiais à educação e formação das crianças:

¹⁶ “Os franceses preocupam-se em defender a sociedade contra ela própria, e o homem contra ele mesmo: eis porque é possível afirmar que o direito à instrução previsto na Constituição francesa de 1791 é, antes e muito paradoxalmente, um direito do Estado e não do indivíduo. Direito reconhecido ao Estado de realizar sua tarefa política, muitas vezes contra a autoridade religiosa e contra a autoridade paterna; direito que implica um dever para os cidadãos, em vista de algo que lhes é superior, que é a regeneração de toda a sociedade. O Estado confunde-se com a sociedade civil, ou melhor, ele se torna a face visível da reivindicação social de uma nova ordem”. (Valle, 1997: 98-99).

as primeiras noções de ciências naturais e as noções de deveres e direitos do cidadão.(...) As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, enquanto as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista o seu desenvolvimento coletivo; a lei civil estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. (2004b: 42-3)

Destarte, a Escola pública, foi – e ousa dizer que ainda é – um dos espaços públicos em que tentamos delinear um projeto democrático de sociedade, reconhecendo que o sentido que damos – ou que deveríamos dar – à cidadania, o sentido dado ao espaço público, à Educação pública, é algo construído por nós, como coletividade que tenta instituir significações comuns (Valle, s/d, mimeo).

Delineadas as bases para a elaboração de nosso pensamento sobre a Escola pública, lancemo-nos à reflexão sobre o PPP. Na literatura pertinente ao assunto (Silva, 2003; Veiga, 1995; Neves, 1995; Santiago, 1995, entre outros), este instrumento tem se configurado como um documento teórico-prático que serve para a fundamentação do trabalho educativo em suas distintas dimensões – filosófica, política, organizacional e pedagógica. Como o trabalho educativo no contexto escolar não se desenvolve isoladamente, mas é fruto do trabalho coletivo dos profissionais ali presentes, seria impertinente a elaboração de um PPP que não tivesse como matriz a discussão conjunta do trabalho coletivo.

Veiga (1995) analisa etimologicamente a palavra projeto, demonstrando sua derivação proveniente do latim *projectu*, que traz

por significado o ato de lançar-se adiante. Portanto, projeto vem a designar um intento, um planejamento que, no contexto escolar, a partir da realidade presente, dos limites e possibilidades que se apresentam, nos lança na tarefa de criar um futuro diferente, uma utopia de realização de vida distinta da que temos por ora – portanto, constitui-se como um projeto político, na medida em que se elabora uma ação intencional, expressão de um compromisso comum.

Como vem se constituindo essa dimensão política no interior do espaço escolar? O que se entende por Projeto Político-Pedagógico? O que se entende por “político” num documento denominado “projeto político-pedagógico”?

Sabemos que a dimensão política perpassa todas as esferas da vida cotidiana. Segundo Bobbio, os fins da política não são definidos de uma vez por todas, constituindo-se por um, e apenas um, mesmo fim. Contrariamente, os fins da política “são tantos quantas são as metas que um grupo organizado se propõe, de acordo com os tempos e circunstâncias” (Bobbio et al., 2004: 957). Visualizamos, então, que o conceito de política se coaduna com a práxis humana. Destarte, a relevância dada à política, a forma de vivenciá-la, diferirá bastante no curso da história.

As distintas concepções acerca da política aparecerão na elaboração do PPP na medida em que este deverá explicitar, segundo o olhar de Veiga (2003; 1995), a concepção de homem que se almeja formar – o que conseqüentemente, aponta para o tipo de cidadão e de sociedade que se deseja instituir.

As utopias que embasam tal projeto entrecruzam as dimensões política e pedagógica como interfaces inseparáveis, exigindo da comunidade escolar a reflexão permanente para discutir seus problemas, suas possibilidades, buscando, a cada momento, efetivar o que ali está exposto, desvencilhando-se da visão de que o PPP se constitui num documento finito, entendendo-o no seu caráter processual de ação/reflexão sobre o cotidiano escolar.

Se, de fato, o PPP é instituído como esse processo de práxis permanente, ele vai se constituindo como um elemento da vivência

– democrática ou não -, onde os sujeitos ali presentes exercitam sua cidadania na medida em que dizem a sua palavra e, coletivamente, criam sentidos comuns àquela vivência. Esse movimento de autonomia da escola lhe propicia tomar os rumos de sua ação, criar uma identidade própria, sem, no entanto, desvincular-se de sua dimensão pública, onde o debate, o diálogo, a reflexão coletiva é aprendida no momento em que é vivenciada pelos sujeitos. É fundamentalmente por essa pretensão de ser pública que ela não pode se distanciar do contexto geral da sociedade em que está inserida.

Anteriormente, pontuamos as lutas políticas travadas nos anos 1980, onde educadores defendiam a concretização de uma escola pública de qualidade, tendo como uma das bandeiras de luta a construção do PPP como condição da efetivação da qualidade reivindicada.

Na década seguinte, os movimentos sociais, tão recentemente surgidos, foram perdendo sua força e, pouco a pouco, sofreram repressão ou cooptação por parte do governo. Além disso, os governos posteriores foram se aproximando das agências multilaterais de empréstimos, redefinindo o papel do Estado e, conseqüentemente, sua atuação para com as políticas públicas sociais – dentre elas, a Educação. Arranjos jurídico-institucionais vão sendo elaborados, consolidando a lógica neoliberal em campos estratégicos, pondo em xeque os direitos conquistados pela população. Na Educação e na Saúde, por exemplo, a lógica de serviços – e não mais de direito – passa a ser a tônica, acarretando prejuízos irreparáveis à sociedade.

Analisando a apreensão da formulação do projeto político-pedagógico aos mandos da lei, De Rossi (2003) ressalta que sua vinculação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96, nos artigos 12, 13, 14) acabou por atrelá-lo à gestão democrática. Reduziu-se, assim, uma bandeira de luta dos educadores a uma dimensão de descentralização e desresponsabilização do Estado para com a constituição de uma Escola pública, democrática, gratuita e de qualidade para todos. Para a referida autora,

este discurso contribuiu para desqualificar as resistências articuladas pelo coletivo dos trabalhadores da Educação, pois propalando as mesmas palavras provenientes de suas lutas, o governo não levou a cabo formas de assegurar condições materiais que pudessem, efetivamente, asseverar às escolas desenvolverem seus projetos político-pedagógicos de acordo com suas necessidades e a cultura em que se inserem.

As demandas participativas do Banco Mundial e da nova LDB estão mais atreladas à concepção tecnocrata, que define autonomia como auto-gestão na produção e como modelo de gestão descentralizada para vencer a crise da centralização burocrática, com o planejamento 'democrático' da participação dos executantes (Chauí, 1989). Trata-se da prática de co-gestão com controle remoto, com autonomia administrativa/pedagógica outorgadas e controladas, com descentralização de decisões circunscritas ao nível técnico-operacional. Trata-se de uma alternativa moderna de despolitizar o sistema, inserindo a participação dos professores, pais, alunos e comunidades locais no processo que se diz neutro. No entanto, é uma prática decorrente da nova estrutura de poder comandada pelos maiores grupos econômicos, operando em bases supranacionais para reinventar instituições, privatizá-las e ampliar o consumo em escala mundial. (De Rossi, 2002: 100)

Se, de fato, o projeto político-pedagógico só aparece legalmente em nossa realidade na LDB, a necessidade da formulação deste para que a escola pudesse atender às necessidades básicas de aprendizagem de seus alunos, foi apresentado em um documento de âmbito nacional intitulado Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Já aqui havia o atrelamento do PPP com uma suposta forma incorreta de gerir as escolas, sendo esta um fator impeditivo para a elaboração de um PPP que atendesse às necessidades básicas dos alunos. Outrossim, o documento prescreve a necessidade de se "atribuir às unidades escolares, nos sistemas de ensino, crescente autonomia organizativa e didático-pedagógica, propiciando inovações e sua integração no contexto local" (Brasil, 1993: 88).

Assim, de forma paradoxal à destruição dos espaços coletivos de reivindicação, o neoliberalismo incentiva, por exemplo, no inte-

rior das escolas, a vinculação participativa entre escola-comunidade. Contudo, esta participação claudica na medida em que os direitos sociais que garantem a participação plena vão sendo cada vez mais espoliados dos trabalhadores, ocasionando um esvaziamento da política como projeto de transformação global. Portanto, que tipo de participação se demanda à comunidade escolar?

As formas de pensar a participação da comunidade, dos professores, dos alunos; o modo de entender o desenvolvimento do processo democrático, entre outras questões, vão nos situando em concepções de cidadania e de política que perpassam tanto os documentos oficiais – provenientes dos organismos internacionais, do governo federal de nosso país e seu reflexo nas instâncias estaduais e municipais -, como nos documentos que as unidades escolares vão construindo para o desenvolvimento de seu processo pedagógico.

Atrelar o PPP aos arranjos jurídico-institucionais acabou por reduzir e, de certa forma, encobrir, uma bandeira de luta dos educadores, na medida em que o discurso de uma suposta gestão democrática acabou por servir a uma dimensão de descentralização e desresponsabilização do Estado para com a constituição de uma Escola pública, democrática, gratuita e de qualidade para todos. Ainda pensando com o auxílio das palavras de De Rossi (2003: 332), essa subordinação foi matreira na medida em que "...parecendo respeitar peculiaridades da cultura escolar, desdobrou-se em cuidados com o plano de cada docente, projeto pedagógico de cada escola". A preocupação e desconfiança da autora é que este discurso contribuiu para desqualificar as resistências articuladas pelo coletivo dos trabalhadores da Educação, pois propalando o "mesmo" discurso proveniente de suas lutas, o governo não levou a cabo formas de assegurar condições materiais que pudessem, efetivamente, asseverar que as escolas desenvolvessem seus projetos político-pedagógicos de acordo com suas necessidades e a cultura em que se inserem.

Experiências históricas já demonstraram que (...) velhas teses tendem a retornar como alternativas de sustentação do modelo econômico e social, atingindo a escola, muitas vezes, com es-

tratégias e expressões novas para garantir, dentro de um novo contexto, a mesma lógica de exclusão e adaptação da educação ao sistema produtivo que tem predominado nos projetos pedagógicos e nas políticas educacionais. (Santiago, 1995: 162)

Num contexto em que se figuravam políticas públicas sociais insuficientes, compensatórias, fragmentadas e focalizadas, contribuindo para a geração e manutenção de desigualdades, a gestão democrática não poderia alcançar outro patamar que aquele imposto pelos órgãos internacionais – gestão racional do sistema de ensino, onde a herança de autoritarismo, verticalidade, apadrinhamento e clientelismo não puderam ser superados.

Constatamos, assim, que o PPP de uma escola não é uma aquisição natural, mas uma construção sócio-política que deverá mirar as políticas educacionais sem desconsiderar seu reflexo no cotidiano escolar (Sousa e Corrêa, 2002). Mais que comportar e adequar-se às normas regulatórias, constituindo-se num documento programático, burocrático, empírico-racional e político-administrativo, ele deve trazer a dimensão do instituinte. Nas palavras de Gadotti,

Tornar-se instituinte. 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 dos 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. (1998: 16)

Vários educadores que se dedicam ao assunto (Veiga, 1995, 1998, 2001; De Rossi, 2004; Sousa e Corrêa, 2002, entre outros) coadunam-se com a dimensão de “possibilidade” instaurada pelo PPP para a reconfiguração do cotidiano escolar, antevendo um futuro que seja distinto do presente.

Mais que dar conta de sua forma burocratizada e operacional – tais como análise da situação, definição dos objetivos, escolha das

estratégias, estabelecimento do cronograma e definição dos espaços necessários, coordenação entre diferentes profissionais e setores envolvidos, implementação, acompanhamento e avaliação –, questões mais profundas e de difícil consenso são colocadas em tela, como as finalidades da escola, a explicitação de seu papel social, os fundamentos filosóficos e políticos que lhe orientam, os valores que se deseja instaurar, pensando o processo vivido pela escola em sua totalidade (Veiga, 1998).

A definição desses pressupostos se estabelece – ou assim deveria se configurar – a partir do coletivo, sendo este entendido como o conjunto de sujeitos que compõem a escola - diretores, equipe técnico-pedagógica, professores, pessoal de apoio – ou seja, todos os profissionais que fazem parte do cotidiano escolar. Além disso, é imprescindível que pais, alunos, enfim, toda a comunidade, estejam inseridos no processo de discussão. A partir do momento que defendemos que a escola deve tomar para si a responsabilidade de pensar-se, essa autonomia não poderá estreitar-se no âmbito da outorga, pois só se efetivará como conquista nos embates e na possibilidade de construção de algo “em comum”.

Se cotidianamente teremos que nos debruçar e repensar o que desejamos com o processo educativo¹⁷ é porque este projeto nunca estará concluído, acabado, encerrado em meras folhas de papel. Considerando a comunidade à sua volta, sua história, sua constituição, suas demandas, assim como as orientações das políticas educacionais – e no caso de uma escola que se debruça sobre a formação de trabalhadores no campo da Saúde, as políticas desta área darão também seu tom -, a escola deverá, cotidianamente, equilibrar o possível com o ideal; instaurar a reflexão e a união imprescindível entre teoria e prática; dissipar a fragmentação e a rotinização do trabalho pedagógico. Em outros termos, não será suficiente ter “lindas palavras” declarando princípios genéricos. Perseguinto a utopia de uma escola pública, popular e democrática,

¹⁷ Compreendemos que o processo educativo não ocorre somente no interior da escola, mas tem nela a legitimidade de socializar o conhecimento construído historicamente pela sociedade. Assim, a escola se constitui como o *locus*, por excelência, onde o processo de construção do conhecimento se dá de forma sistematizada.

estarão escolhas concretas que poderão instaurar alguma transformação no trabalho educativo. Diante desta perspectiva, o PPP instituiu-se como um objeto da práxis, um instrumento de luta coletiva.

Neste sentido, o PPP instaura um momento importante de renovação da escola na medida em que as pessoas se envolvem em sua elaboração, buscando alicerçar-se no desenvolvimento de uma consciência crítica (Gadotti, 1998). A participação, portanto, não deve estar encarcerada nas paredes escolares, mas deve arrojarse em direção à comunidade externa, à participação nas distintas esferas do governo, buscando aliar a responsabilidade, a autonomia e a criatividade de todos os envolvidos no processo educativo.

Há, pois, dois momentos em sua configuração: o da concepção do projeto e, em seguida, a sua institucionalização e implementação. Esta dinâmica não é fácil, visto que pressupõe rupturas, períodos de instabilidades, um aventurar-se e um arriscar-se que não depende de vontades individuais, mas de um tempo institucional, político, tempo de sedimentar idéias – e de desconstruir idéias já sedimentadas.

Sousa e Corrêa analisam que a elaboração do PPP impulsiona a construção de uma nova realidade na escola, superando-se o presente na busca de uma utopia futura. Há, portanto, nesse processo, "...rupturas com o presente e compromissos com o futuro, bem como riscos para quem o produz". (2002: 72)

Nessa trajetória, as singularidades dos sujeitos, a diversidade que compõe a escola vem à tona, e deve-se aproveitar a participação de todos os envolvidos para se repensar o processo de ensino-aprendizagem, de pesquisa, enfim, ter o trabalho escolar como eixo estruturante de nossas ações.

Se há uma "unanimidade" por parte dos educadores de que o PPP deve ser uma construção coletiva, poucos deles enfatizam a positividade dos conflitos que possam ser gerados e a possibilidade de não se chegar a um consenso. Para nós, é exatamente essa dinâmica que nos permite entender o porquê de adjetivarmos a escola como "pública".

Se nos pautarmos em Lílian do Valle (1997) para refletirmos sobre a instituição da Escola pública, nos remeteremos ao surgimento desta como parte do projeto político de uma sociedade que pretendia elaborar uma nova cultura, tendo a ação coletiva como uma necessidade. A educação é concebida, pela primeira vez, como um projeto humano, um projeto político que tinha por meta instituir o novo cidadão. Nessa ação coletiva vinha à tona não só os investimentos de seus desejos, suas paixões, mas também os limites de suas ações. Nos dias de hoje esse conflito de desejos, de investimentos e, sobretudo, a tentativa de articulação contínua entre teoria e prática, continuam presentes. Todos os embates estão aí postos, todas as contradições, tal como nossos investimentos e expectativas. Assim, a Escola é pública também por ter como pressuposto a aceitação de toda essa diversidade, permitindo que em seu interior se trave o diálogo, a resistência, a negociação, os embates. É o local que deve ser de todos, pois só com essa ação coletiva e com a preocupação de abrigar a diversidade é que ela poderá continuar a ser chamada de pública.

Sabe-se que esta Escola pública também trouxe todo o avesso de suas intenções iniciais. A crise da escola se inscreve no interior da crise societária, onde o desânimo, a tristeza, a frustração e a paralisação vêm no bojo de toda uma ideologia neoliberal que insiste em nos fazer acreditar que não há mais nada para se fazer – tudo já foi feito e tudo já está dado. Mais que se proclamar o fim da história, proclama-se o fim do sujeito (Frigoto, 2003)¹⁸ que é o autor da história. Se esta Escola é depositária de nossas frustrações e ilusões, é também de nossas utopias. É nessa perspectiva dos contrários, dos choques e dos encontros, que visualizamos a possibilidade que a Escola pública tem de se reinstituir.

Diante disto, é importante compreendermos que as decisões coletivas,

...nem sempre resultam do consenso entre aqueles que integram a ação educacional. Mas são, justamente, as contradições de-

¹⁸ Comunicação oral realizada na 29ª Reunião Anual da ANPED, outubro de 2003, no GT Trabalho e Educação.

tectadas na efetivação das propostas que remetem a novas discussões sobre o cotidiano da escola, fortalecendo a característica de mobilidade do projeto político-pedagógico. (Pinheiro, 1998: 88-89)

De Rossi (2004) é outra autora que visualiza a positividade que os conflitos e as contradições podem trazer ao processo educativo, visto que estas nos possibilitam visualizar as dimensões objetivas e subjetivas dos indivíduos e da sociedade humana. Como afirma Gadotti, “cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. [Sendo assim], a pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da Educação da nossa época”. (1998: 16)

Ilma Veiga escreve que o PPP é um orientador da ação-reflexão do cotidiano escolar, buscando-se a configuração de estratégias que superem os problemas que surgem no trabalho educativo. Assim, a escola pode re-significar-se visto que esta

...não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado. (Veiga, 2003: 277)

Diante do estudo destes autores é que nos deparamos com a relevância que os PPPs adquiriram, oficialmente, a partir da década de 1990, sem desconsiderarmos que suas reivindicações constituíram-se como bandeira de luta de educadores progressistas. Temas como cidadania, participação, gestão democrática e autonomia não foram colocadas em tela pela “doação” ou “boa ação” dos organismos internacionais e da burguesia nacional. Outrossim, não seremos ingênuos, pensando que não há intencionalidade política ao se legitimar nos documentos oficiais questões tão caras aos movimentos sociais que defendem a concretização de uma Educação pública, popular e democrática (Santiago, 1995).

Não nos parece tão relevante “crucificar” ou “canonizar” os PPPs. Interessa-nos visualizá-los como instrumentos que podem captar a

dinâmica de cada escola; como cada uma enfrenta seus desafios, vivenciando seus conflitos, repensando seu "...modo de fazer, de pensar, de sentir, de valorar, de assegurar interesses comuns". (De Rossi, 2004: 85)

Refletir sobre os PPPs pode nos dar pistas dos valores – políticos e pedagógicos – que a ação educativa vem configurando, observando como estes podem contribuir para alterar (ou não) a organização do trabalho escolar; como delinham o trabalho coletivo, entre tantas outras questões. Partimos da premissa de que o PPP, de alguma maneira, foi fruto de algum trabalho humano que, em seu processo de ação e reflexão no mundo, vai produzindo certo entendimento sobre suas relações, sobre os fatos e os objetos da realidade. É assim que o homem vai construindo os valores que orientam a estrutura ético-normativa da vida em sociedade (Santiago, 1995). É assim que o PPP pode nos dar pistas de como vamos significando nosso trabalho educativo no interior de nossas Escolas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, J. M. L. *A Educação como Política Pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. & VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. HUCITEC, São Paulo, 1992.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004, 5ª ed.
- BORON, A. *A Coruja de Minerva: Mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: DEMO, P. *A Nova LDB: Ranços e Avanços*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- BRASIL. *Plano Decenal de Educação Para Todos: 1993-2003*. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Nacional, 1988.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAVAGNARI, L. B. "Projeto Político-Pedagógico, Autonomia e Realidade Escolar: entraves e contribuições". in: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 95-112.

COUTINHO, C. N. "A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje". In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COUTINHO, C. N. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1996.

DE ROSSI, V. L. S. "Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino". in: Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade. *Políticas Públicas e Educação*. São Paulo: CEDES, 2002, n°. 55.

DE ROSSI, V. L. S. "Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário" in: Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade. *Artes & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*. Vol. 23, n.61. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2003, p. 319-337.

DE ROSSI, V. L. S. *Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes*. São Paulo, Moderna, 2004.

DOURADO, L. F. "Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90". in: CEDES. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez; Unicamp, CEDES, vol. 23, n° 80, set. 2002.

EPSJV. Projeto Político-Pedagógico. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2005.

FONSECA, M. "A Gestão da Educação Básica na Ótica da Cooperação Internacional: um salto para o futuro ou para o passado?" in: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. (orgs.). *As Dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas: SP, Papyrus, 2001, p. 13-44.

FONSECA, M. "O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional". In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, 1998, p. 229-250.

FONTES, V. *Reflexões Im-Pertinentes: história e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

- FRIGOTTO, G. *Comunicação Oral*. 29^o Reunião Anual da ANPED. Caxambu, out/2003. (GT Trabalho e Educação).
- GADOTTI, M. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. Construindo a Escola Cidadã: projeto pedagógico*. Brasília: MEC, 1998 (Série Estudos/Educação a Distância).
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a, vol. 1.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b, vol. 2.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004c, vol. 3.
- HOBBSBAWM, E. *A Era dos Extremos: o breve século XX - 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HÖFLING, E. M. "Estado e Políticas (Públicas) Sociais". in: CEDES. *Cadernos CEDES: Políticas Públicas e Educação*. São Paulo: Cortez; Unicamp, CEDES, n^o 55, 2002.
- LEHER, R. "O governo Lula e os conflitos sociais no Brasil". In: Observatório Social da América Latina: Buenos Aires: Clacso, 81: ano 4, n^o 10, enero/abril, 2003.
- LEHER, R. "Para fazer frente ao *apartheid* educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática Trabalho-Educação". Rio de Janeiro, 2002.
- MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARX, K. *El Manifiesto Comunista*. Ciudad de La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979.
- McNALLY, D. "Língua, História e Luta de Classe". In: WOOD, E. e FOSTER, J. B. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 33-49.
- MELLO, A. A. S. *A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Lática. Brasil e Venezuela*. Maceió, PPGE/CEDU; EDFAL, 2004.
- NEVES, C. M. C. "Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional". In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- NEVES, L. M. W. *Educação no Brasil de hoje: determinantes*. São Paulo: Cortez, 1999.

- NEVES, L. M. W. "Por que dois Planos Nacionais de Educação?". In: NEVES, L. M. W. (org.). *Educação e Política no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- NEVES, L. M. W. *Educação e Política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NEVES, L. M. W. *As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo*. Rio de Janeiro, mimeo., 2004.
- NEVES, L. M. W. (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- NEVES, L. M. W. e SANT'ANNA, R. "Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia". In: NEVES, L. M. W. (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.
- ORLANDI, E. P. (org.). *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: 2003.
- PAULANI, L. M. "O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses". In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 67-108.
- PINHEIRO, M. E. "A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico". in: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 75-94.
- SANTIAGO, A. R. F. "PPP da Escola: desafio à organização dos educadores" In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- SILVA, M. A. "Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira". in: *Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Artes & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*. Vol. 23, n.61. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2003, p. 283-301.
- SOARES, M. C. C. "Banco Mundial: políticas e reformas". In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. et HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SOUSA, J. V. e CORRÊA, J. "Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola". In: VIEIRA, S. L. (org.). *Gestão da Escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 47-75.

VALLE, L. A *Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

VALLE, L. A *Escola Pública, Trabalho Docente e Cidadania – como teoria e como prática de autonomia*. Rio de Janeiro: mimeo, s/d.

VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A.. “Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico”. In: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998, pp. 9 – 32.

VEIGA, I. P. A. “Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola”. in: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. (orgs.). *As Dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas: SP, Papirus, 2001, p. 44- 66.

VEIGA, I. P. A. “Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?” in: *Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Artes & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*. Vol. 23, n.61. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2003, p. 267-282.