
SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

Lutas sociais e educação: os (des)caminhos dos Projetos Político-Pedagógicos

Social struggles and education: (dis)orientations of the Political-Pedagogical Projects

Adir Valdemar Garcia¹

Jaime Hillesheim²

Tânia Regina Kruger³

Resumo: O artigo apresenta uma análise da relação das pautas das lutas sociais, em especial as do campo educacional, com os conteúdos dos Projetos Político-Pedagógicos em um contexto de regressão de direitos em

1 Pedagogo, doutor em Sociologia Política, professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: adir.vg@ufsc.br.

2 Assistente social, doutor em Serviço Social, professor do Departamento de Serviço Social, do Centro Socioeconômico, da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: jaimehil@yahoo.com.br.

3 Assistente social, doutora em Serviço Social, professora do Departamento de Serviço Social, do Centro Socioeconômico, da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: tania.kruger@ufsc.br.

face da crise do capital. Trata-se de resultados parciais de uma pesquisa quanti-qualitativa realizada sobre uma base documental mais ampla, sendo aqui privilegiados os PPPs de 12 escolas de Santa Catarina. As pautas das lutas da educação defendem a instituição de um sistema de educação universal, público, democrático e de qualidade em correlação com os direitos da cidadania. Conclui que os conteúdos dos PPPs trazem críticas à ordem social do capital, ainda que sem confronto com questões estruturais dessa sociabilidade, propondo a educação como solução dos problemas sociais e necessária para o desenvolvimento da condição cidadã dos/as estudantes, sem, no entanto, refletir sobre a pobreza e desigualdade social, expressões cabais da negação de direitos.

Palavras-chave: projetos político-pedagógicos; luta social; educação; pobreza; desigualdade social.

Abstract: This article presents an analysis of the relationship of the social struggles agendas, in particular in the field of education, with the contents of the political-pedagogical projects (PPPs) in a context of increasing withdrawal of rights in face of the capital crisis. It shows the partial results of a broader quantitative-qualitative documentary research, here focusing on the PPPs of 12 schools in the State of Santa Catarina, which suggest that the agendas of social struggles favor the establishment of a universal, public, democratic, quality educational system in correlation with the citizenship rights. It concludes that the contents of the Projects are a critique of the social order of capital, although not confronting the structural issues of this sociability, proposing education as a solution to the social problems and necessary to the development of the student's citizenship without, however, reflecting on poverty and social inequality – expressions of denial of rights.

Keywords: political-pedagogical projects; social struggle; education; poverty; social inequality.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise das pautas das lutas sociais, em especial as do campo educacional, na relação com os conteúdos dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), em um contexto de regressão de direitos em face da crise estrutural do capital, nos termos analisados por Mészáros (2011). O estudo documental se pautou nos conteúdos dos PPPs de escolas catarinenses.

A reflexão aqui apresentada é parte dos resultados de um amplo estudo desenvolvido no âmbito da proposta denominada Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social, promovida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (Secadi/MEC).⁴ Essa investigação mais ampla teve como objetivo geral analisar as concepções de educação, pobreza e desigualdade social e as proposições relacionadas a essas questões apresentadas pelos governos federal, do Estado de Santa Catarina e de municípios dessa unidade federativa, em documentos de gestão e planejamento elaborados entre os anos de 2003 e 2015, verificando como essas concepções e proposições se materializam no cotidiano escolar.⁵ Por isso, foi necessário, também, usarmos como fonte de pesquisa os PPPs elaborados, no mesmo período, por escolas catarinenses.

Em termos metodológicos, a pesquisa mais ampla pautou-se numa perspectiva quantitativa e qualitativa quanto à abordagem, básica quanto à natureza, exploratória e descritiva quanto aos objetivos, e documental quanto aos procedimentos. Neste artigo, contudo, considerando o tipo de informações tratadas, a análise será apenas qualitativa.

Especificamente, trata-se de identificar a existência ou não de elementos que fazem críticas à concepção burguesa de educação e que corroboram com os processos de lutas sociais relacionadas à construção de uma política de educação que tenha como tática o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social e como estratégia a transformação das estruturas sociais vigentes com vistas à sua superação. A centralidade das reflexões sobre pobreza e desigualdade social no contexto das lutas sociais se justifica em função de que esses fenômenos expressam os limites da ordem do capital para dar efetividade aos denominados direitos humanos.

4 A pesquisa foi financiada pela Secadi/MEC.

5 A amostra foi composta por documentos das seguintes esferas: âmbito federal 3 Planos Plurianuais (PPAs), 2 Planos Nacionais de Educação (PNEs) e 1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Âmbito estadual: 3 PPAs, 2 Planos Estaduais de Educação (PEEs) e 2 Propostas Curriculares Estaduais (PCEs). Âmbito municipal: 48 PPAs, 14 Planos Municipais de Educação (PMEs), 8 Diretrizes Curriculares (DCs) ou documentos equivalentes. Âmbito escolar: PPPs das escolas selecionadas.

Para a definição dos 12 municípios que compuseram a amostra da pesquisa selecionamos, em cada uma das seis mesorregiões catarinenses, dois: a) o de maior porte populacional; e b) o de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).⁶ Assim, com municípios mapeados, localizamos neles as escolas com maior número de beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) matriculados em 2015. Das 12 escolas selecionadas foram analisados 11 PPPs, visto que a escola do município de Joinville não disponibilizou o documento. Cabe indicar que não localizamos PPPs elaborados com data anterior ao ano de 2013. A seguir, apresentamos o quadro dos municípios e escolas selecionados.

Quadro 1 – Relação dos municípios com população, IDH, escolas selecionadas e número de beneficiários do PBF

Município	População*	IDH*	Escola	Beneficiários do PBF**
Alfredo Wagner	9.410	0,668	Escola Básica Passo da Limeira	188
Blumenau	309.011	0,806	Escola de Educação Básica Governador Celso Ramos	156
Calmon	3.387	0,622	Escola Municipal João Carneiro	119
Cerro Negro	3.581	0,621	Escola de Educação Básica Profª Otilia Ulysséa Ungaretti	159
Chapecó	183.530	0,79	Escola Parque Cidadã Cyro Sosnosky	248
Criciúma	192.308	0,788	Bairro da Juventude dos Padres Rogacionistas – Escola Municipal de Ensino Fundamental <i>Padre Paulo Petruzzellis</i>	234
Florianópolis	421.240	0,847	Instituto Estadual de Educação	387

6 Optamos por utilizar o critério de maior população em virtude da representatividade do município no contexto do estado. Já em relação ao IDH, sua utilização se justifica por ser um indicador referenciado por órgãos oficiais, estando relacionado com a questão da pobreza e da desigualdade social, temas diretamente investigados nos PPPs aqui analisados.

Município	População*	IDH*	Escola	Beneficiários do PBF**
Imaruí	11.672	0,667	Escola de Ensino Fund. Municipal Prefeito Portinho Bittencourt	221
Joinville	515.288	0,809	Escola Municipal Prefeito Nilson Wilson Bender	286
Lages	156.727	0,77	Escola de Educação Básica Zulmira Auta da Silva	339
Timbó Grande	7.167	0,659	Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues	283
Vitor Meireles	5207	0,673	Escola Municipal Serra da Abelha	31

Fonte: *IBGE – Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/cartograma>>. Acesso em: 09/2015.

**Dados do “Sistema Presença” disponibilizados pelo Ministério da Educação, em 2015.

Elaboração: autores.

Inicialmente, abordamos aspectos relativos às lutas sociais, em especial às do campo educacional, numa conjuntura de regressão de direitos e de disputa pelo fundo público, num contexto de dominância do capital financeiro. Destacamos, também, o privilegiamento da lógica tecnicista e da gestão gerencial do serviço público em nome da eficiência a despeito de resistências expressas nas lutas sociais da educação que confrontam as políticas liberais. Na sequência, abordamos como as lutas sociais aparecem nos PPPs a partir dos seguintes eixos: indissociabilidade entre as dimensões política e pedagógica; participação no processo de elaboração dos PPPs e as razões de sua elaboração; abordagens sobre a realidade socioeconômica e política do município e da comunidade escolar; base teórica que consubstancia a proposta; papel da educação e da escola; reflexões sobre pobreza e desigualdade social no contexto das lutas sociais. Nas considerações finais, refletimos sobre as contradições desses documentos escolares, assim como os limites e possibilidades das pautas no campo dos direitos da cidadania burguesa.

As lutas sociais da educação no contexto de regressão de direitos

Inicialmente, é preciso destacar que, no conjunto dos documentos que serviram de fonte de pesquisa está presente a defesa de uma política de educação universal, de qualidade e inclusiva, potencializadora do exercício da cidadania e como mediação para a formação da força de trabalho, aspectos que, em termos gerais, se constituem em base para a solução dos problemas sociais mais candentes, dentre eles a pobreza e a desigualdade social. No entanto, o alcance dessa proposição está condicionado a eficientes processos de gestão e planejamento, o que encobre – ou mesmo esvazia – a dimensão política da questão social, notadamente das suas expressões no campo educacional, indicando que a resolução deles estaria relacionada a aspectos essencialmente técnicos. Apesar disso, o intento supracitado é invariavelmente vinculado às condições econômico-financeiras do Estado, como seu pressuposto. Neste sentido, as perspectivas da educação e das demais políticas sociais estão condicionadas à existência de um “círculo virtuoso” da economia.

Como se sabe, em contexto de regressão econômica se intensificam as disputas pelo fundo público, repercutindo diretamente sobre as possibilidades de efetivação de direitos sociais. Objetivamente, não há possibilidade de implementação de uma política de educação, considerada mediação fundamental para a consecução dos demais direitos, que responda às necessidades das classes trabalhadoras, quando o valor constitutivo do fundo público é drenado para a remuneração do capital financeiro, por meio do sistema da dívida pública, como apontam Lupatini, (2012) e Salvador (2012).

Constata-se, portanto, que o alcance e o conteúdo dos considerados direitos humanos, dentre eles a educação, são determinados por uma lógica contábil a partir da qual o Estado prioriza o atendimento às necessidades do capital, no sentido de garantir sua reprodução ampliada, em detrimento daqueles direitos. Essa ação se intensifica a partir do fortalecimento dos preceitos neoliberais, especialmente a partir dos anos de 1990, no Brasil e em toda a América Latina (no Chile, em período anterior), conforme Lupatini (2012).

Esta programática torna inócuas as promessas da democracia burguesa, ao mesmo tempo em que esta é entendida como um obstáculo à expansão e ampliação do capital. Sendo assim, princípios como igualdade e liberdade, bases das lutas sociais por uma política de educação pública e socialmente referenciada, não passam de espectros de pensamento, limitados ao campo do idealismo e do formalismo. Neste cenário, teses conservadoras sobre o papel da educação – marcadas por um tecnicismo inerente às ideias de desenvolvimento do capital humano com vistas a atender interesses e necessidades produtivas – são restauradas. Este avanço do pensamento conservador afasta do campo das possibilidades até mesmo as pautas da chamada esquerda democrática, assentadas essencialmente na defesa da cidadania e de uma “[...] educação democrática, participativa, autônoma e sintonizada com os interesses das classes populares” (TONET, 2012, p. 65), pensada nos marcos da emancipação política, necessária, mas insuficiente para a concreção da emancipação humana, nos termos marxianos.

Reconhecendo todos os limites das lutas da esquerda democrática na defesa da cidadania, consideramos que as conquistas delas resultantes são caras à classe trabalhadora brasileira, numa história política marcada pelo autoritarismo, patrimonialismo e clientelismo. Particularmente nesse campo democrático-popular da educação temos o protagonismo de diversos setores da sociedade brasileira, organizados em várias frentes de luta: sindicatos, partidos políticos, centrais sindicais, movimentos de trabalhadores do campo (especialmente do Movimento dos Sem Terra – MST), entidades classistas, científicas e culturais e articulações diversificadas de estudantes, professores e técnicos administrativos, em nível local, regional e nacional, tais como: União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior (Andes), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra) e entidades representativas de outras categorias de trabalhadores do setor público. Igualmente, os Encontros Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) foram e são conside-

rados espaços estratégicos das lutas democráticas e progressistas da educação brasileira. (ROSAR, 2011).

Estas lutas, sob diferentes formas e matizes político-ideológicos, sempre tiveram na sua pauta questionamentos às reformas educacionais liberais. Tais lutas forjaram o que se reconhece na sociedade brasileira como o pensamento pedagógico crítico, que longe se ser retilíneo, possui diferentes vertentes. As pautas dos movimentos críticos da educação possuem um escopo amplo de resistência à repressão à organização dos trabalhadores públicos, à criminalização dos movimentos sociais, ao comprometimento das receitas públicas com o pagamento do serviço da dívida, à privatização de setores estratégicos da economia nacional e de serviços públicos.⁷ Estes movimentos críticos enfrentam hoje os avanços de propostas traduzidas em contrarreformas e movimentos ultraconservadores, a exemplo do “escola sem partido”.

Os constrangimentos, a coação ou a inibição impostos pelo Estado brasileiro com o advento do golpe jurídico-parlamentar e midiático ocorrido em 2016 trazem novos elementos à análise sobre a dinâmica das lutas sociais no âmbito da educação. Há, contudo, uma processualidade histórica que precisa ser problematizada na perspectiva de ultrapassar o “presentismo” e entender como e se, no cotidiano educacional formal, as propostas constitutivas das pautas democráticas têm sido objeto de preocupação por parte dos principais sujeitos envolvidos nos processos político-pedagógicos: trabalhadores da educação, estudantes e comunidade em geral. Especificamente, trata-se de identificar a existência ou não de elementos que fazem críticas à concepção burguesa de educação e que corroboram com o processo de lutas sociais relacionadas à construção de uma política de educação que tenha como tática o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social e como estratégia a transformação das estruturas sociais da sociabilidade do capital com vistas à sua superação.

7 Sobre as pautas dos movimentos críticos da educação, ver Rosar (2011).

As lutas sociais expressas nos PPPs

O PPP é resultado de lutas sociais por uma educação pública, gratuita, socialmente referenciada e de qualidade, e representa a possibilidade de uma gestão democrática, tanto da política de educação em si como da escola em particular. Apesar disso, sempre está circunscrito às contradições próprias das relações sociais produzidas e reproduzidas no âmbito da sociedade de classes, cujos projetos de educação se vinculam a projetos societários distintos.

Como instrumento dotado de uma dimensão política, não deve ser usado meramente com vistas à organização de processos burocráticos. Ele deve considerar, em especial, a sua dimensão social, ou seja, deve expressar as visões de mundo, de sociedade e de ser humano que a escola pretende. Portanto, tem que considerar a realidade (imediata e mediata) em que a escola está inserida. Para Veiga (2001, p. 62), “[...] o projeto pedagógico da escola, ao se identificar com a comunidade local, busca alternativas que imprimam dimensão política e social à ação pedagógica”. Segundo a autora, o PPP deve basear-se em quatro grupos de pressupostos: unicidade da teoria e da prática; ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; articulação da escola, da família e da comunidade. Portanto, o PPP deve ser um elemento orientador da ação escolar em sua completude. Nesse sentido, haveria de guardar coerência entre suas referências teóricas e políticas, e suas ações.

Na tentativa de nos aproximarmos das inferências constantes nos PPPs analisados, em particular da relação entre os conteúdos neles expressos e as lutas sociais, consideramos pertinente organizar a abordagem aqui proposta a partir dos seguintes eixos: indissociabilidade entre as dimensões política e pedagógica; participação no processo de elaboração dos PPPs e as razões de sua elaboração; abordagens sobre a realidade socioeconômica e política do município e da comunidade escolar; base teórica que consubstancia a proposta; papel da educação e da escola; reflexões sobre pobreza e desigualdade social no contexto das lutas sociais.

Em relação ao primeiro eixo, indissociabilidade entre as dimensões política e pedagógica, verificamos que a mesma não é mencionada na grande maioria dos casos e, quando defendida, nem sempre leva em conta as demandas das minorias sociais, dimensão relevante presente em democracias de sociedades plurais. Este aspecto pode ser constatado no excerto de um dos PPPs onde é afirmado que “[...] todo projeto pedagógico da escola é um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CARNEIRO, 2014, p. 4).

Esta perspectiva de uma escola da maioria para a maioria abstrai a existência de segmentos sociais já historicamente alijados do acesso à riqueza social, cujas condições objetivas para fazer valer suas culturas, seus valores e subjetividades sempre foram negadas. Deixa de lado o debate das realidades vividas e das necessidades, por exemplo, dos povos originários do Brasil, remanescentes de comunidades quilombolas e das minorias sexuais. Tal perspectiva se situa no mesmo campo político que nega as discussões etnorraciais e de igualdade de gênero. Apesar disso, é preciso observar que estas questões estão presentes nos documentos governamentais de gestão e planejamento analisados, especialmente federais e estaduais, o que nos leva a questionar a capacidade de indução, para as esferas locais, das diretrizes e metas neles expressas.

Em relação ao segundo eixo, de modo geral, todos os PPPs informam que a sua construção se deu de modo democrático, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Isso responde ao que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, também, pelo menos do ponto de vista formal, às lutas sociais que se travaram em prol da gestão democrática da educação e da escola. Apesar de em todos os documentos identificarmos a afirmação de participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na sua elaboração, em nenhum deles é descrito como esse processo participativo foi construído, quais aspectos foram polêmicos e como, em face disso, foram encaminhadas as deliberações.

A pesquisa evidenciou, ainda que nem sempre de modo explícito, que as escolas apontam, em seus PPPs, as razões para a elaboração desse instrumento, vislumbrando um projeto de educação a partir de determinadas concepções e visões de mundo. Nesta direção, podemos mencionar aquelas formulações assentadas numa “[...] visão de sociedade onde se inserem as definições das especificidades da organização escolar”, e numa “[...] visão clara da missão da escola como construtora da cidadania [...]” (ESCOLA MUNICIPAL SERRA DA ABELHA, 2015, p. 8), aspectos considerados nos documentos como essenciais para o alcance da qualidade na educação.

No que tange à descrição da realidade onde a escola está inserida, terceiro eixo de análise, os PPPs, em sua ampla maioria, não apresentam um diagnóstico mais apurado sobre as condições do município, muito menos da comunidade. As informações encontradas estão relacionadas ao histórico do município, da escola e, em alguns casos, encontramos poucos dados sobre a realidade da comunidade e dos/as estudantes. Um dos PPPs faz uma breve referência ao nível social e econômico de seus/suas estudantes informando que estes/as são pertencentes aos segmentos populacionais de baixa renda, sendo que boa parte é beneficiário/a do PBF. Ao mesmo tempo, reproduz uma visão na qual se vislumbra uma relação automática entre pobreza e comportamentos adversos aos socialmente esperados. Nos termos usados no documento: “... [q]uando se observa o modo como as crianças vivem em casa acreditamos que a educação que elas demonstram na escola é reflexo do que vivem. Alguns alunos apresentam comportamento inadequado para a convivência com os demais” (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CARNEIRO, 2014, p. 8-9). Esta concepção facilmente transforma a escola num espaço no qual se reproduzem os diversos processos de discriminação dos filhos dos trabalhadores, especialmente pela sua condição de pobreza, ao invés de confrontá-los com a realidade social que os engendra.

Outro aspecto que chama a atenção é a concepção de que os segmentos pobres são desprovidos ou com “falta” de cultura, negando ou ignorando que esta tem como conteúdo os modos de vida. Em um dos PPPs é asseverado que “[o] nível de escolaridade dos pais é baixo, restringindo-se às primeiras séries do ensino fundamental ou menos.

Isso caracteriza os alunos da escola como provindos de lares carentes econômica, cultural e socialmente” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ZULMIRA AUTA DA SILVA, 2016, p. 7-8). Essa ideia corrobora com um debate ultrapassado sobre a existência de uma alta cultura (que nunca existiu no Brasil) em oposição a uma cultura popular (ORTIZ, 2000), como se esta fosse algo menor e aquela um ideal a ser concretizado.

Gramsci (2007) afirma que a cultura popular é aquela própria das classes subalternas, ainda marcada pela fragmentação, desagregada e, por vezes, incoerente. Para o autor, trata-se de um “senso comum” que, por meio da filosofia da práxis pode ser educado em direção à elaboração do “bom senso”, uma visão de mundo universal. Ao fazer essa reflexão crítica, de modo algum Gramsci (2007) desvaloriza a chamada “cultura popular”, mas a entende como um importante meio de construir a hegemonia a partir “dos de baixo”. Ele sabe que, em virtude das características dessa cultura dos subalternos, ela é campo fértil de investidas por parte das classes hegemônicas, por meio de políticas que visam à construção do consenso das massas e o seu controle.

Avançando em nossas análises, merece destaque o fato de que identificamos entre os PPPs, apenas um em que a análise da realidade local foi baseada numa pesquisa com dados empíricos. No geral, os PPPs mencionam o nível de escolaridade dos pais/mães dos/as estudantes e a vinculação de alunos/as a instituições de assistência. Em outros, há referência, de modo genérico, à existência de desigualdades sociais, mas, raramente, os elementos estruturais geradores dessas condições são considerados. Ao contrário, algumas análises sobre a dinâmica da sociedade indicam a necessidade de processos adaptativos dos indivíduos às estruturas existentes, na medida em que é entendido que “[a]s vidas e os lugares são diferentes, mas o modo como cada ser deve se adaptar a esse meio, para viver em harmonia com os seus semelhantes, fará a diferença das relações” (BAIRRO DA JUVENTUDE DOS PADRES ROGACIONISTAS, 2015, p. 9-10). No PPP dessa mesma escola consta referência à concentração de riqueza existente na cidade, considerando que “[i]sso não é um fato isolado se considerarmos que a maior parte da humanidade almeja

dominar o processo econômico” (BAIRRO DA JUVENTUDE DOS PADRES ROGACIONISTAS, 2015, p. 15). Ora, a maior parte da humanidade que deve desejar o domínio do processo econômico é constituída pelos trabalhadores, mas para socializar a riqueza e não reiterar a sua concentração.

Em relação a esses diagnósticos restritos nos perguntamos: como atuar em uma realidade de que pouco se sabe? Podemos imaginar que aqueles que atuam na escola tenham conhecimento dessa realidade, mas, trazer dados mais robustos sobre ela para os PPPs poderia, efetivamente, colaborar para uma melhor compreensão das vivências dos/as estudantes e também se materializar no planejamento e nos conteúdos das diferentes disciplinas. Os dados da realidade social, principalmente local, poderiam ser abordados nas disciplinas, possibilitando a identificação de suas determinações e, conseqüentemente, análises mais concretas.

No que tange às bases teóricas que dão sustentação aos PPPs, quarto eixo de análise, podemos afirmar que todos assumem uma perspectiva minimamente progressista, pautada em pressupostos como: participação, democracia, igualdade, direito a uma vida digna, a uma sociedade justa que ofereça oportunidades iguais para todos. Esses pressupostos são tomados como realizáveis no âmbito da sociabilidade burguesa, sendo a educação um dos principais instrumentos vislumbrados para a construção da sociedade desejada. Há uma crítica à realidade existente, tanto que todos os PPPs apontam a necessidade da transformação social, logicamente, dentro das margens da legalidade e da conciliação de classes. O extrato abaixo ilustra essa análise:

Na sociedade, a maior ou menor democratização do poder político está estreitamente vinculada ao preparo intelectual, à vontade e ao interesse de participação no âmbito público, razão pela qual consideramos importante que **todos passem pela educação escolar que, bem ministrada, pode constituir-se em importante instrumento de democratização do poder político e, conseqüentemente, instrumento de justiça social.** (ESCOLA BÁSICA PASSO DA LIMEIRA, 2016, p. 29, grifo nosso).

No PPP dessa mesma escola, encontramos, também, que “a luta pela superação da desigualdade social exige uma compreensão clara das regras de funcionamento da prática social, econômica e política da sociedade [...]” (ESCOLA BÁSICA PASSO DA LIMEIRA, 2016, p. 36). Nessa direção, a educação escolar é compreendida como essencial para que ocorram processos de democratização por meio da participação de cidadãos mais capazes de promover as mudanças necessárias para o enfrentamento e até a superação da desigualdade social. Portanto, podemos até dizer que está presente em algumas propostas uma crítica à sociedade do capital, entendida como passível de controle e transformação, dentro da sua própria lógica. No caso do PPP da E.E.B. Profa. Otília Ulysséa Ungaretti, essa crítica é expressa de forma mais radical, no sentido do questionamento da ordem capitalista. Quando é apresentada a concepção filosófica da escola, consta no documento que:

A educação deve ser repensada e redirecionada para a construção de uma práxis que conscientize o homem de sua condição de explorado pelas classes dominantes e de sua capacidade de agir e transformar a sua realidade através da análise crítica do conhecimento de si próprio e do mundo em que está inserido. Assim, a escola e o fazer pedagógico deixarão de ser aparelhos ideológicos que reforçam a hegemonia das classes dominantes, reproduzindo um Estado burguês por meio de uma inculcação ideológica difusa nos programas e métodos escolares próprios para inibir a consciência e a reflexão crítica e fará uma contra-hegemonia onde proporcionará o conhecimento em torno do eixo do trabalho – como condição especificamente humana em que o homem modifica a si mesmo e a natureza. (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFA. OTÍLIA ULYSSÉA UNGARETTI, 2014, p. 7-8, grifo nosso).

A despeito dessa aparente posição anticapitalista, propostas e entendimentos se contrapõem a essa perspectiva crítica. Ao discutir o papel da escola, por exemplo, é afirmado no mesmo documento que para existir “[...] uma mudança radical na Escola pública com efeitos positivos, deveria ser repassado aos dirigentes o poder da autonomia administrativa, pedagógica e financeira” (ESCOLA DE

EDUCAÇÃO BÁSICA PROF^a OTÍLIA ULYSSÉA UNGARETTI, 2014, p. 8), como se as transformações da escola almejadas dependessem substancialmente de procedimentos técnicos e burocráticos. Assim, reiterando o discurso hegemônico, questões de ordem estrutural são transformadas em problemas de gestão. Do mesmo modo, a perspectiva crítica assumida por essa escola é neutralizada pela defesa de uma cidadania cuja efetivação está relacionada à garantia de direitos e cumprimento de deveres, na valorização da solidariedade e nas práticas da ajuda.

Em relação aos fundamentos teóricos que consubstanciam as propostas, observamos que, no caso do PPP da E.P.C. Cyro Sosnosky, constam, como fundamentos teóricos, o materialismo histórico dialético, de Marx e Engels, a teoria sócio-histórica ou histórico-cultural, cujo precursor é Vygotsky, a pedagogia histórico-crítica de Saviani e, ainda, a respectiva didática dessa pedagogia desenvolvida por Gasparin. Os parâmetros teóricos apresentados são detalhados no PPP sem que, no entanto, sejam feitas reflexões sobre o significado e as consequências ao adotá-los.

No PPP da Escola Bairro da Juventude dos Padres Rogacionistas (2015, p. 9) são feitas críticas às desigualdades sociais, mas, contraditoriamente, é apresentada uma visão de mundo na qual as desigualdades são naturalizadas:

Consideramos o mundo como o lugar onde os seres se desenvolvem num esforço comum para construir uma sociedade justa, consciente e solidária. As vidas e os lugares são diferentes, mas o modo como cada ser deve se adaptar a esse meio, para viver em harmonia com os seus semelhantes, fará a diferença das relações.

Nesse sentido, as considerações sobre justiça social acabam por reforçar perspectivas abstratas sobre as transformações sociais defendidas.

No que tange ao quinto eixo, papel da educação e da escola, a totalidade dos PPPs apresenta a formação do cidadão como o principal objetivo. Cabe à escola formar o cidadão e cabe a este transformar

a sociedade. Nesse sentido, como consta no PPP da E.B. Passo da Limeira (2016, p. 3), “[a] escola tem como grande desafio: caminhar no sentido de produzir o equilíbrio entre as classes sociais, diminuindo diferenças, marginalização, oferecendo escolaridades para todos e combatendo a evasão escolar”. Cabe lembrar que o cidadão é aquele que deve ter seus direitos respeitados e cumprir seus deveres. Dentre os deveres está a obediência aos preceitos jurídicos assentados nos princípios que regem a lógica do capital.

A ênfase dada à formação para a cidadania como o papel principal da educação e da escola ressoa o discurso encontrado nos demais documentos de gestão, das diferentes esferas de governos, analisados. Além disso, do excerto anterior, se observa a importância dada à educação e, mais especificamente à escola, em contribuir com o apassivamento dos filhos dos trabalhadores por meio da conformação de comportamentos e atitudes que respeitem a ordem jurídico-política existente. Reproduzem-se, assim, as relações não só de exploração na esfera da produção, mas também as relações de dominação no âmbito da superestrutura, em particular, no contexto escolar.

Outra questão observada na análise do conteúdo dos PPPs diz respeito ao papel atribuído à educação e à escola na formação da força de trabalho, colaborando para a inclusão produtiva e respondendo às demandas do mercado de trabalho. Tal atribuição é destacada no PPP da Escola de Educação Básica Governador Celso Ramos (2016, p. 10), quando apresenta um dos seus objetivos. Nos termos lá adotados, a escola tem como função “[o]rientar e preparar o aluno para a dimensão social do trabalho e para a construção de competências que lhe permitam o seu ingresso e aprimoramento profissional”.

Este papel atribuído à educação e à escola também aparece no PPP da E.E.B. Profa. Otília Ulysséa Ungaretti. De acordo com o documento “a função social da Escola é instrumentalizar o aluno visando a sua formação profissional de acordo com as suas necessidades, condições de melhoria de qualidade de vida e condições de trabalho e fora dela”. (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFA. OTÍLIA ULYSSÉA UNGARETTI, 2014, p. 8).

Em relação ao sexto eixo de análise, não encontramos, nos PPPs, nenhuma reflexão em torno da pobreza e da desigualdade social de modo específico, apesar das abordagens em torno de uma sociedade desigual que deve ser transformada. Aliás, os termos pobre, pobreza⁸ e desigualdade social não aparecem na maioria dos PPPs. Encontramos menção ao termo “extrema pobreza” apenas no PPP de uma escola. O termo desigualdade social ou equivalente, em apenas quatro deles.

Chama muito a atenção o fato de os termos “pobre” e “pobreza” não serem utilizados nos PPPs, principalmente porque selecionamos as escolas com o maior número de beneficiários do PBF por município. Aliás, a referência ao PBF é feita apenas em dois PPPs: no caso da E.M. João Carneiro, que faz referência aos/às estudantes beneficiários do PBF matriculados, entendendo que o comportamento que têm na escola decorre da condição de precariedade em que vivem; e, no caso da E.P.C. Cyro Sosnosky, que faz referência aos beneficiários do PBF, apenas quando descreve a realidade socioeconômica das famílias dos/as estudantes.

As grandes pautas nacionais dos movimentos e lutas sociais, em especial do campo da educação, que possuem uma história reconhecida no cenário nacional, não estão presentes nos seus fundamentos nos conteúdos dos PPPs analisados, o que aponta para um distanciamento entre as práticas cotidianas da escola e aquelas lutas.

Considerações finais

Conforme constatamos na análise dos conteúdos dos PPPs, ainda que a democracia seja um princípio neles mencionado, a forma de participação dos principais sujeitos envolvidos na elaboração, monitoramento e avaliação, tanto dos próprios documentos como das ações constantes destes instrumentos de gestão e planejamento, não é explicitada. Da mesma maneira não são identificadas as questões geradoras de controvérsias e polêmicas e, tampouco, os consensos e encaminhamentos construídos a partir delas.

8 Pesquisa realizada por Duarte (2013), em PPPs de 214 escolas do Distrito Federal, mostra que em apenas 35 deles (17%) a situação de pobreza dos alunos era considerada. Observações a esse respeito também podem ser encontradas em Yannoulas; Duarte (2013).

Além disso, o processo investigativo mostrou que nos PPPs está presente uma concepção de democracia que se assenta na defesa dos interesses de uma maioria, abstraindo do debate as necessidades daqueles segmentos populacionais que historicamente estiveram alijados do acesso à riqueza socialmente produzida e, por consequência, dos processos político-pedagógicos desencadeados no âmbito da escola.

As críticas à sociabilidade capitalista são expressas nos PPPs quando se aponta a necessidade de construção de uma “sociedade justa” e do papel da escola no processo de transformação social. Contudo, estas críticas não estão fundamentadas em perspectivas anticapitalistas. As transformações sociais requeridas nos PPPs tendem a enfatizar a necessidade de observância dos limites das instituições burguesas. E, apesar das críticas à ordem regida pelo capital, acabam por defender uma educação que contribua para a adaptação dos indivíduos às estruturas existentes e propor a construção de relações harmônicas entre as classes sociais. Ademais, constatamos nos PPPs uma crença de que problemas de ordem estrutural possam ser resolvidos com a adoção de eficientes medidas de gestão e planejamento. Isto revela a assimilação, no âmbito do cotidiano escolar, de uma determinada perspectiva de Estado, na qual este tem uma dimensão gerencial valorizada e seu conteúdo político esvaziado.

A ênfase dada à formação para a cidadania como o papel principal da educação e da escola, presente nos PPPs, ressoa o discurso encontrado nos demais documentos de gestão e planejamento, das diferentes esferas de governos, analisados no âmbito mais geral da pesquisa. Ainda assim, considerando o critério de seleção das escolas que serviram de amostra para este estudo – número de estudantes matriculados cujas famílias eram beneficiárias do PBF – as questões da pobreza e da desigualdade social, expressões incontáveis da frágil cidadania construída no Brasil, são pouco abordadas nos documentos. Perde-se a oportunidade, assim, de trazer para o espaço da escola reflexões sobre as determinações sociais desses fenômenos e da realidade vivida pelos estudantes e suas famílias, a partir dos conteúdos das disciplinas que constituem as propostas pedagógicas das unidades escolares.

Quando questões relacionadas à pobreza e à desigualdade social são referenciadas em alguns PPPs elas não são analisadas a partir das estruturas sociais que as produzem e reproduzem. Ademais, os conteúdos dos PPPs apontam para a reiteração de visões equivocadas que associam pobreza e comportamentos considerados “desviantes” de crianças e adolescentes. Esta concepção transforma a escola num espaço no qual também se reproduzem os diversos processos de discriminação dos filhos dos trabalhadores, especialmente pela sua condição de pobreza, ao invés de confrontá-los com a realidade social que os engendra.

Se nos PPPs a ideia da educação como mediação para o exercício da cidadania é defendida – apesar das contradições presentes nesta defesa – também o é em relação à potencialização da empregabilidade, portanto, como meio de (con)formação da força de trabalho atual e futura de acordo com as necessidades do mercado de trabalho capitalista. Sendo assim, são garantidos não só os processos de dominação na superestrutura, mas também os processos de exploração no âmbito da base material da sociedade.

Ante todo o exposto, observa-se um distanciamento entre os conteúdos dos projetos político-pedagógicos e as pautas das lutas sociais em geral e, particularmente, no âmbito da educação. Este distanciamento traduz, em muito, o avanço do pensamento conservador na sociedade, mas também revela os desafios que se colocam àqueles que defendem uma educação que expresse as lutas sociais democráticas e, para além delas, a emancipação humana.

Artigo submetido em 04/06/2018 e aceito para publicação em 29/08/2018.

Referências

BAIRRO DA JUVENTUDE DOS PADRES ROGACIONISTAS – ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL *PADRE PAULO PETRUZZELLIS*. **Projeto Político-Pedagógico**, Criciúma-SC, 2015.

DUARTE, N. de S. Uma crítica da relação entre educação e pobreza. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 67-86.

- ESCOLA BÁSICA PASSO DA LIMEIRA. **Projeto Político-Pedagógico**, Alfredo Wagner- SC, 2016.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA GOVERNADOR CELSO RAMOS. **Projeto Político-Pedagógico**, Blumenau-SC, 2016.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROF^a OTÍLIA ULYSSÉA UNGARETTI. **Projeto Político-Pedagógico**, Cerro Negro-SC, 2014.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ZULMIRA AUTA DA SILVA. **Projeto Político-Pedagógico**, Lages-SC, 2016.
- ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CARNEIRO. **Projeto Político-Pedagógico**, Calmon-SC, 2014.
- ESCOLA MUNICIPAL SERRA DA ABELHA. **Projeto Político-Pedagógico**, Vitor Meirelles-SC, 2015.
- ESCOLA PARQUE CIDADÃ CYRO SOSNOSKY. **Projeto Político-Pedagógico**, Chapecó-SC, [2016?].
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Temas de cultura; Ação católica; Americanismo e fordismo, v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- LUPATINI, M. Crise do capital e dívida pública. In: SALVADOR, E. et al. (Orgs.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 59-91.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ORTIZ, R. Identidades culturais no contexto da globalização. Entrevista concedida à Roseli Fígaro. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo [18], p. 68-80, maio-ago./2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36922/39644>>. Acesso em: 12/12/2017.
- ROSAR, M. F. F. Educação e movimentos sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. **Educação em Revista**, v. 12, n. 2, p. 145-162, jul.-dez./2011. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2492/2029>>. Acesso em: 24/05/2018.
- SALVADOR, E. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 104, p. 605-631, out.-dez./2012.
- TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas-SP: Papirus, 2001, p. 45-66.
- YANNOULAS, S. C.; DUARTE, N. de S. Conversando com as professoras de educação básica. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 215-233.