

# O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ - SC

Cíntia dos Passos Sulzbach – UNOESC

Eixo Temático: Organização e gestão da educação básica

## RESUMO

O trabalho apresentado está vinculado a um projeto de pesquisa mais amplo, que busca verificar o processo de implantação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), nas redes estadual e municipal de ensino das escolas de educação básica da cidade de Chapecó, estado de Santa Catarina. Descreve o processo histórico, antes e *post-facto*, a partir do qual a elaboração do PPP se torna uma exigência para as escolas de educação básica. Resgata, por meio de estudo documental, o processo de normatização do PPP na rede estadual de ensino de Santa Catarina e, em um contexto mais intensivo, na rede municipal de ensino de Chapecó. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) teve sua origem no período de reformas que aconteceram no Brasil na década de 1980, época em que os governos de oposição, aos poucos, foram delineando uma política educacional contrária a que fora imposta pelos governos militares, embora sua determinação só ocorresse na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9394/96.

**Palavras-chave:** Projeto Político-Pedagógico. Aspectos regulamentadores. Educação básica.

## 1. INTRODUÇÃO

No percurso de implantação de reformas neoliberais no campo educacional, a descentralização se faz presente como forma de regulação estatal que permitirá às escolas obterem autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) vem na esteira destas transformações, teve sua origem no período de reformas que aconteceram no Brasil na década de 1980, época em que os governos de oposição, aos poucos, foram delineando uma política educacional contrária a que fora imposta pelos governos militares, embora sua determinação só ocorresse na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9394/96. A longa trajetória percorrida desde a elaboração da LDB até sua promulgação culminou num projeto de lei, de acordo com as expectativas de reforma do governo.

O modelo crítico reprodutivista em voga nos anos 1970, já não servia para a década de 1980, pois, não ia além do que legitimar a reprodução do modelo de sociedade vigente.

Conforme Saviani (2010, p.393) estes modelos:

Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.

E em face ao modelo crítico reprodutivista dos anos 70, nos anos 80 emergiu a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas que se articulassem com os interesses dos dominados.

O consenso forjado frente às proposições do governo foi se legitimando gradativamente a partir de encontros e publicações na área educacional, bem como das políticas anunciadas pelo governo. No entanto, o movimento que culminou com a configuração do PPP na LDB teve início uma década antes, ainda nos anos 1980.

A década de 80 foi marcada por importantes mudanças em nível mundial, iniciadas nos países industrializados, acarretando reestruturação de ordem econômica, política, social e cultural. Estas modificações repercutiram, em efeito cascata, na economia e na educação brasileira, bem como nas demais dimensões da sociedade.

Na Inglaterra, o governo Thatcher (1979-1990), conhecido como o governo da “dama de ferro”, foi responsável por implementar mudanças de ordem econômica num contexto de reestruturação capitalista, com fortes conseqüências em nível global, reforçando o modelo neoliberal de desenvolvimento. O modelo econômico fordista, em declínio na época, caracterizava-se entre outras coisas, pela produção em escala de objetos em série, especialmente de bens de consumo duráveis. Segundo Saviani (2010.p.429)

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. (SAVIANI, 2010, p.429)

O fordismo deu lugar ao modelo toyotista, que se caracteriza por mudanças de ordem econômica e política como: a desregulamentação, a privatização dos serviços públicos básicos para a sociedade, a flexibilização e ao estado mínimo, principais características do que se convencionou chamar neoliberalismo.

A organização da sociedade fez com que os mercados internos ficassem cada vez mais dependentes do capital externo, determinado por grupos econômicos e agências reguladoras

internacionais como poder central desta engrenagem denominada globalização. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.51) “Globalização, portanto, designa uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente.”

As mudanças da década de 80 causaram sérios prejuízos à cidadania, ao nível de bem-estar social, cultural e ideológico, embora mais elevados e sólidos na Inglaterra do que no Brasil. O novo ciclo da economia mundial, conhecido por neoliberalismo, teve repercussão no Brasil, com o avanço da globalização, onde encontrou um quadro econômico e educacional nada propenso a implantação deste novo modelo.

Ainda em meados dos anos 80, e com o final da ditadura, o retrato da educação e da economia brasileira era caótico. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.37)

50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% das matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza.

Com a queda do governo ditatorial, o início do governo democrático, em 1985, foi marcado pela morte de seu presidente Tancredo Neves. Ele fora eleito pelo colégio eleitoral e tido pela maioria da nação como a esperança de uma nova forma de organização da sociedade. Com sua morte, seu vice, José Sarney, assumiu a presidência adiando o sonho de democracia, anseio de todos os brasileiros, postergando as mudanças necessárias frente ao novo modelo econômico que viria a ser implantado no Brasil.

O Brasil nesta época (1985) ainda era considerado uma nação agrícola exportadora. Embora o processo de industrialização tenha se iniciado na década de 1930, as mudanças necessárias para adequação ao novo modelo econômico começaram a acontecer, de fato, a partir da crise instalada frente ao desequilíbrio financeiro remanescente dos governos militares, ou seja, na década de 1980.

O candidato à Presidência da República à época, Senhor Fernando Henrique Cardoso, apontava a educação como prioridade em seu governo. Conforme (SHIROMA, 2007, p.65) “Ainda em campanha para o primeiro mandato, Fernando Henrique Cardoso apontava a educação como uma das cinco metas prioritárias de seu governo, destacando seu papel econômico como base do novo estilo de desenvolvimento”. O dinamismo e a sustentação dessa base viriam da verdadeira parceria que deveria ser construída entre setor privado e governo, entre universidade e indústria.

A década de 1990 foi marcada, então, por expressiva ampliação da produção acadêmica - científica que, sem as restrições da ditadura, foi amplamente divulgada por mais de sessenta revistas de educação além de livros publicados na área educacional.

O mesmo aconteceu com as entidades ligadas à pesquisa que receberam o reconhecimento da comunidade científica representada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e pelas agências federais e estaduais de fomento à pesquisa e ao ensino.

Nesse período, surge ainda a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), criada sob a tutela do MEC. Os dirigentes municipais nesta época foram favoráveis a descentralização do ensino de primeiro grau, sob condições que concretizam o marco inicial de negociação em favor da autonomia dos municípios acerca da educação, embora neste momento isto não seja consolidado por interesses da União.

Esse marco representa um momento importante no processo de construção das políticas públicas que vão legitimar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas brasileiras, por meio da LDB nº9394/96.

Na redação da lei fica clara a necessidade de o Estado delegar aos estados e municípios a construção de seus projetos político-pedagógicos, legitimados na LDB 9394/96 Art. 12º. Neste artigo define, entre outras atribuições, que aos estabelecimentos de ensino cabe “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Compreende-se a partir do exposto o caráter descentralizador e de viés democrático da ação do Estado.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.178) reafirmam que o PPP é sugerido com esta finalidade: “O projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”. A partir do advento da LDB é viabilizada a autonomia da escola em construir e efetivar sua proposta educativa, como uma exigência legal que cabe a escola executar.

O estudo em pauta propõe-se verificar o processo histórico, antes e *post-facto*, a partir do qual a elaboração do PPP se torna uma exigência para as escolas de educação básica. Resgata, por meio de estudo documental, o processo de normatização do PPP na rede estadual de ensino de Santa Catarina e, em um contexto mais intensivo, na rede municipal de ensino de Chapecó.

Quanto a uma definição do que vem a ser o Projeto Político-Pedagógico, Veiga (2001, p.13) aponta o Projeto Político-Pedagógico como um documento dinâmico, construído de forma coletiva e democrática, com a participação consciente e efetiva de todos os

envolvidos na prática pedagógica, com vistas a organizar e orientar o trabalho escolar. Oportuniza aos envolvidos no processo a reflexão sobre a práxis pedagógica, sendo de fundamental importância o comprometimento de todos nesse processo de construção e vivência do projeto.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.345), em uma abordagem onde utilizam a denominação de Projeto Pedagógico Curricular para o PPP: “O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”.

Todas as ações da escola colocadas no PPP lhe conferem o caráter político, na medida em que ele traduz um processo democrático de construção da cidadania, onde os envolvidos são sujeitos de transformação da prática social existente na realização de uma sociedade justa e com igualdade de oportunidades a todos, o que reforça a autonomia escolar.

## **2. NORMATICAÇÃO DO PPP NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SC**

Na rede de ensino estadual de Santa Catarina, a criação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) para as escolas teve o caminho delineado a partir da década de 1990 com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Conforme anunciado, esta lei instituiu a incumbência das instituições educativas de elaborarem seus projetos pedagógicos. A Resolução Estadual nº17/1999 e o Parecer n. 405, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, em 14 de dezembro de 2004, determinam e organizam o PPP na rede estadual.

A Resolução Estadual nº17/1999 foi aprovada logo após a LDB, em treze de abril de 1999, e as escolas tiveram até trinta e um de dezembro do mesmo ano para aprovarem seus PPPs. O que denota o caráter de emergência na elaboração do documento, o que em certa medida não concorda com o teor da resolução que aponta o aprofundamento nas concepções e formulações, que de acordo com o mesmo devem ser realizadas de forma democrática, o que demanda certo tempo de debates e reflexões no espaço escolar.

A autonomia como princípio educativo fica evidente no documento quando dá liberdade para escola elaborar sua concepção filosófica, e a partir dela organizar sua proposta pedagógica:

Art. 3º A concepção filosófica escolhida e ou definida como norteadora do processo ensino-aprendizagem da escola, nos seus diversos níveis, deve:  
I – definir a concepção de mundo, sociedade, homem e escola que querem trabalhar e produzir;

- II – objetivar como se fará a organização da instituição para a materialização desta concepção;
- III – definir o seu ponto de partida – através de um referencial de realidade – e o ponto de chegada que se constituirá no seu objetivo maior;
- IV – estabelecer os passos a serem dados para a materialização da proposta filosófica definida; (SANTA CATARINA, 1999).

Por meio da legislação estadual, observa-se que as orientações seguem no sentido das escolas elaborarem seus projetos pedagógicos com a participação da comunidade educativa, seguindo os princípios da democratização do acesso e permanência do aluno na escola, gestão democrática, autonomia da instituição enquanto espaço educativo, qualidade de ensino, organização curricular e valorização dos profissionais da educação. (SANTA CATARINA, 2004).

O Parecer nº 405/2004, de 14 de dezembro de 2004 reforça a importância de as escolas se guiarem pelas diretrizes nacionais de educação e pelas normas constantes na Lei do Sistema Estadual de Educação.

Percebe-se, por meio do estudo dos documentos emanados do estado, que as instituições educativas, ao desenvolverem seus PPPs, tendem a garantir a coesão entre o PPP como documento norteador da escola, a legislação emanada do estado e a proposta educativa do estado.

### **3. NORMATIZAÇÃO DO PPP NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ - SC**

O processo histórico de construção do PPP da rede municipal de ensino de Chapecó iniciou-se dois anos após aprovação da LDB 93/94/1996. Em 1998, sob o Parecer nº010, o Conselho Municipal de Educação (COMED) aprova a proposta curricular da organização do ensino fundamental em ciclos.

O governo da época se caracterizava por uma administração popular com participação da comunidade nas decisões. Em 2005 com a troca de governo a educação municipal passou por uma nova organização do ensino.

As escolas municipais foram orientadas pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SED) a construir seus PPPs, a partir de uma abordagem teórica que contemplava três marcos: marco doutrinal, marco situacional e marco operacional.

Profissionais da equipe pedagógica SED que faziam o acompanhamento pedagógico das escolas orientavam a equipe gestora das instituições quanto à elaboração do PPP.

As instituições educativas, integrantes do Sistema Municipal de Educação, tiveram a normatização de seus PPPs, a partir da Resolução do Conselho Municipal de Educação Nº 001, de 27 de outubro de 2008. Esta resolução em primeira mão “fixa normas para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico para Instituições Educativas integrantes do sistema Municipal de Educação de Chapecó” (CHAPECÓ, 2008).

A elaboração dos PPPs das instituições educativas teve como referência o PPP da SED, conforme determina a Resolução COMED nº001/27/10/2008 artigo 6º parágrafo único: “As instituições educativas da Rede Pública Municipal deverão elaborar seus Projetos Político Pedagógicos, tomando como referência o Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação, aprovado pelo COMED” (CHAPECÓ, 2008).

Logo, o Projeto Político Pedagógico da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, a partir do que foi declarado na resolução COMED Nº001/ 27/ 2008, pauta-se na LDB – Lei Nº 9394/96, Lei do Sistema Municipal Nº 48/97, Resoluções do Conselho Municipal de Educação, Plano Nacional e Municipal de Educação e orientações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O processo de reelaboração dos PPPs a partir de 2008 foi orientado pela equipe pedagógica da SED através de formação continuada para os gestores e coordenadores pedagógicos das instituições educativas no ano de 2009, além de assessoria pedagógica as escolas. A formação foi pautada na legislação e no referencial teórico que ampara a educação básica no âmbito do PPP em sintonia com a proposta de educação municipal. Os espaços educativos tiveram até 30 de julho de 2009 para adequarem seus PPPs a resolução municipal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tudo nos leva a crer que a Escola tem muito que avançar nas discussões acerca do PPP enquanto documento norteador das ações que acontecem na escola. Pensar novas formas de participação e envolvimento da comunidade escolar para as questões pedagógicas parece ser um desafio desta década, manter a coesão entre o que está no papel e o que acontece na prática também é um ponto a considerar.

Neste sentido as políticas públicas por meio de uma legislação coerente e efetiva, quando se trata de educação de qualidade para todos, podem contribuir neste processo.

Buscar uma nova forma de organização para a escola, por meio da construção do PPP, implica em compromisso político definido coletivamente, a partir dos atores envolvidos na prática pedagógica, pois é no chão da escola, espaço de convívio, que as tensões acontecem e a partir delas a construção de uma escola para todos é possível. Não digo aqui uma escola igual para todos, mas que respeite as diferenças culturais e acolha os grupos sociais, garantindo a todos não somente igualdade de acesso e permanência na escola, mas a garantia dos conhecimentos construídos pela humanidade.

Percebe-se ser esta a forma de assegurar subsídios para a construção de uma sociedade em que o ser humano possa agir de forma local, mas embasado numa consciência global que privilegie a solidariedade, as questões de ambientais, o uso da ciência para a melhoria da qualidade de vida do homem e voltada para a paz mundial.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BARROSO, J. **Autonomia das escolas: cinco anos e cinco ministros depois**. Educação e Matemática, Lisboa, nº 73 • Maio/Junho de 2003. Disponível em: <<http://www.apm.pt/apm/revista/educ73/Editorial73.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

CHAPECÓ. Parecer nº010, do Conselho Municipal de Educação/COMED,1998.

\_\_\_\_\_ Resolução Nº 001/ 2008. Conselho Municipal de Educação. Chapecó, 2008.

LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, ASSIS, SOUZA. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem ao ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

RICHARDSON, R, J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2010.

SHIROMA E.O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar texto para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.



SANTA CATARINA. Parecer nº 405 do Conselho Estadual de Educação. Florianópolis, 2004.

\_\_\_\_\_Resolução N.º 17/99. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Coleção memória da educação.

SHIROMA, E. O.; MORAES M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4ªed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.