



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO – PAD

ALESSANDRA WERNECK DE SOUZA

**JUVENTUDE E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

BRASÍLIA
Dezembro/2011

ALESSANDRA WERNECK DE SOUZA

JUVENTUDE E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção de grau de Licenciatura em
Pedagogia (Noturno) da Universidade de Brasília,
sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Zélia Borba
Rocha.

BRASÍLIA

Dezembro/2011

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
I – Primeira Parte:Eu	
1.MINHA HISTÓRIA... ..	ix
II – Segunda Parte: Juventude e Projeto Político-Pedagógico: Representações Sociais	
RESUMO	1
INQUIETAÇÃO	2
INTRODUÇÃO	2
1. JUVENTUDES	5
2. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	9
2.1. História	12
2.2. Na legislação	13
2.3. Pressupostos	14
2.4. Elementos que compõem	15
2.5. A participação	17
3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	20
3.1. O que são as representações sociais?	20
3.2. Lugares e meios por onde circulam as representações	22
3.3. Como são formadas as representações sociais?	24
3.4. Utilização na pesquisa	27
4. PERCURSO METODOLÓGICO	28
4.1. Metodologia	29
4.2. O início da pesquisa – preliminares	30
4.3. A pesquisa empírica	31
4.4. Os dados	32
4.5. Os projetos político-pedagógicos das escolas	37
5. ANÁLISE DOS DADOS	38
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
III – Terceira Parte: Um olhar para o futuro	
1.Um fim... ..	51
2.Um projeto... ou dois... ..	51
IV – Apêndice	
Questionário	53

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha filha Alyssa, pela paciência e compreensão ao abdicar de seu precioso tempo de primeira infância na minha companhia, mesmo depois que esse tempo extrapolou suas expectativas.

Ao Régis, meu companheiro e amigo, meu marido, pelo incentivo, pela força, pela amizade, por segurar as pontas com a Lili nas minhas ausências, pelas leituras num campo tão distante do seu, pela orientação à minha vida e projeto, pelo companheirismo enquanto eu estava distante, pela paciência e principalmente, pelo respeito aos meus tempos tão diferentes dos seus.

À toda minha família, pelo apoio às minhas ausências e pelo apoio logístico, pelas tantas vezes que se disponibilizaram a ficar com a Alyssa em casa, em passeios, viagens, enfim, usaram a criatividade. Em especial, a meus pais, Werneck e Laís, minha sogra, Sérgia (que cuidou de mim e da Lili), Davi e Gra, Loló (mesmo contrariada, segurou todo o começo e meio da faculdade), Ju e Gustavo, Simone, Eliane e Sérgio, Sinara, Letícia e Yan e todos que de alguma forma contribuíram.

Ao Anésio, que tanto me ouviu, me orientou com minhas dificuldades e desorganização, ajudou-me a encontrar caminhos novos que eu pudesse explorar.

Às pessoas do meu trabalho, pelo apoio, principalmente meu chefe Gleilson (agora ex-chefe), mas também amigo, Elis, Nayara e agora no final Lourdes.

Aos meus amigos que me ouvem há tempos e discutiram ideias, apoiaram sempre: Camila, Diogo, Leandro, Éder, Josivaldo, Bia (Neiva).

Ao meu grupo de pesquisa, REJUGES, pela amizade, compromisso, empenho e dedicação que geraram tão ricas discussões e possibilitaram esta síntese. Aos “Pioneiros”, Tay, Simone, Cris, Letícia, Ghorque, Aline e Nathália. À Nete, nossa auxiliar de pesquisa, nossa agenda, nossa amiga.

Em especial, à minha orientadora Dra. Maria Zélia Borba Rocha, pela sua competência, dedicação, orientação, pelas críticas e cobranças, pela disponibilidade de tempo dedicada a nós, pela abertura e flexibilização para nos acolher e se dispor a aprender com o grupo nos momentos mais difíceis, tornando-nos mais que um grupo.

E, finalmente, à Universidade de Brasília, que me leva há tantos anos, nos meus descaminhos, ensinando-me a caminhar, pela riqueza que disponibiliza a todos. Represento-a

na figura de meus professores Norma, Sandra Ferraz, José Villar, Carmenísia, Shirleide, Anelice, José Zuchiwschi e Wivian Weler.

... hoje eu creio que é na luta cotidiana, no dia-a-dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar a grande mudança (...) como resultado de um esforço, solidário, paciente. (GADOTTI, 2008)

I – Primeira Parte

Eu

1. MINHA HISTÓRIA...

Repensar minha trajetória é um exercício no mínimo confuso pelo caminho mais comprido que meio inconscientemente escolhi, mas também amplo pela complexidade de teias internas e ângulos que podemos considerar neste momento. Enfim, é momento de fazer escolhas para montar um pequeno recorte nestas poucas linhas que tenho à minha disposição. Optei por responder-me algumas questões, colhidas da sugestão do professor Álvaro, ainda no primeiro semestre do curso, em 2007.

De onde eu vim e o que influenciou minha vida? Vim daqui mesmo, Brasília. Nasci no Guará e no ano seguinte mudamos para a Asa Sul e depois Asa Norte. Rodamos em vários lugares, mas sempre aqui em Brasília. Comecei na escola cedo. Entrei no maternal, mas não tenho lembranças dessa época. De onde minha memória recorda, vim lá do pré-primário, com minha Tia Francisca. Recordo-me de todas as professoras dos primeiros anos do ensino fundamental, na Escola Classe 204 Sul. Lembro do Seu Bené, quem pacientemente me esperava todos os dias terminar de copiar os deveres do quadro para poder fechar a escola. Eu praticamente era sempre a última a sair! Mas sempre tirava boas notas e estava entre as primeiras da turma, aprendia com facilidade, apesar da velocidade em que executava as atividades, sempre muito lenta e dispersa.

E por isso não consigo pensar de uma forma cronológica para organizar este memorial.

Na verdade, parei pensei e ainda não consegui definir o que influenciou minha vida. Mudo então o enfoque: “o que aconteceu na minha vida que possa ter influenciado de onde eu vim?” Pensei... Pensei... Nada de significativo! Aluna normal (pelo menos acho que fui normal!), quieta, notas boas, algumas recuperações em História durante todo o ensino fundamental desde a 5ª série, uma reprovação no 1º ano do 2º grau, nada grave ou anormal afinal muita gente reprova... Espere. Fiz uma longa reflexão nesta última frase! Sempre me achei uma boa aluna, pois nunca tive dificuldades nos estudos, mesmo com as recuperações, pois se estudasse eu passava. Mas não era! E continuei não sendo! Não cumpria horários, não fazia trabalhos, deveres de casa... Minha mãe nem lia mais os recados na agenda, só assinava! Passava mesmo por causa das notas das provas, pois como disse não tinha dificuldades com o aprendizado.

Passei no vestibular em 1995, Engenharia Mecânica, cheio de pompa! Meu pai, só orgulho, afixou a lista do vestibular com meu nome grifado no quadro de aviso do trabalho dele! Morri de vergonha, mas achei legal! Com dois anos de curso, estávamos com

muitos problemas em casa, financeiros e de saúde. Até que ao fim de 1997, meu pai infartou. Uma correria entre internações, exames, pontes e tudo mais o primeiro semestre de 1998 foi confuso. Minha irmã mais velha, enfermeira, acompanhou a tramitação médica. Eu, a segunda, assumi o financeiro. Comecei a trabalhar e a faculdade ficou eu nem sei em que plano. Resultado: em 1999 fui desligada da UnB, pela primeira vez. Tentei voltar para a Engenharia no ano seguinte, cursei mais um semestre, mas como já trabalhava ficou difícil. Meu pai neste momento, já se havia recuperado, havia-se mudado com minha mãe para Caldas Novas, lá mesmo em 1998, a pedido médico. E eu continuava cuidando das contas e de meus dois irmãos mais novos. Parei novamente de estudar.

Mas não havia desistido da UnB, sempre tive vontade de abrir uma ONG, que naquela época estavam despontando para todo lado. Em 2003, resolvi fazer vestibular para administração para poder montar uma ONG na área educacional. Queria aprender a administrar e faria umas matérias na área de teoria e fundamentos na Faculdade de Educação – FE, para poder entender e ver em qual área educacional seria meu projeto, pois a inquietação que tenho com a questão educacional vem desde o ensino médio. Planejamento perfeito! Passei no vestibular, meu pai arranhou um estágio para mim, tudo se encaminhando. Mas como minha vó Néa sempre afirma “planejamento existe para dar errado”, e por isso ele é importante, para podermos saber que o caminho está errado. Começou por eu não conseguir pegar matérias fora do Departamento de Administração, pois todos os créditos de módulo livre estavam excedidos: não podia me matricular na FE. E segundo, eu estava odiando o curso de Administração, não sabia direito o que era, mas sentia que algo não estava certo. Até que engravidei... No começo de 2005, nasceu a Alyssa, um anjo em minha vida. Minha prima a chamava de filósofa, ainda com menos de um ano de vida. Tranquei o curso e não voltei ao término do período, Alyssa ainda estava muito pequena.

Em 2007, Régis entrou na minha vida... Lili completou dois anos... Resolvi fazer novo vestibular! Como não estava gostando da Administração e tinha visto que o currículo da Pedagogia havia mudado... Sempre acompanhei o currículo do curso, desde o meu primeiro vestibular e sempre achei que alguma coisa não encaixava direito. Mas em 2007, ele estava diferente! Aliás, tudo estava diferente!

Um fato significativo, depois desta retrospectiva mental, ocorreu fora da escola. No começo do ano de 2007, iniciamos uma terapia familiar a pedido de minha irmã mais velha e a psicóloga, após algumas sessões, sugeriu que eu poderia apresentar DDA – *Distúrbio do Déficit de Atenção* e me passou um livro - “Mentes Inquietas”. Pareceu um

espelho. Descobri por que nunca cumpria meus horários, os prazos, os deveres de casa, minha dificuldade com as redações (agora a monografia!!!) e com História. Encontrei-me.

Quanto ao curso de pedagogia, apareceu-me cheio de surpresas, e cada disciplina era uma luz em minha mente cartesiana e exata. Apaixonei-me! Descobri também o que estava errado no curso de Administração, era muito mercantilista! Não combina com meus princípios educacionais freireanos! Encontrei amigos, docentes e discentes! Encantei-me com todas as vertentes pedagógicas, com a multiplicidade de olhares, com as contribuições sociológicas, filosóficas, antropológicas, políticas, psicológicas. Passei a gostar de História! Compreendi sua importância. Conheci realidades, a rural, por exemplo, que desconhecia. Pena que são apenas quatro anos, pois pela complexidade precisamos de mais alguns e explorar áreas que ainda ficaram obscuras, a ambiental, a artística, a lúdica, pois infelizmente temos que fazer escolhas.

Pois bem, retomando de onde eu vim... Vim de uma dificuldade muito grande de me enquadrar nas normas e regras das escolas e em todas as outras instituições (Por isso gostei tanto de Deleuze). Entrei na Pedagogia, pois minha “mente inquieta” sempre se indignou com a Educação e o sistema educacional (no qual nunca me enquadrei) e sinto que tenho que fazer alguma coisa. Não tinha feito antes, pois transpor esta barreira de trabalhos, prazos, seminários exige um esforço e uma concentração muito grande da minha parte.

Hoje sou persistência e me empenho em ser concentração. Ainda não muito eficiente, tanto que consegui reprovar em Oficina Vivencial por não cumprir o horário e em Pesquisa 1 por não participar dos fóruns. Mas venci um “blog-obstáculo”, artigos infindáveis, resenhas, fichamentos e algumas provas por todo este percurso pedagógico! Meu desafio é diário e interno.

Para onde vou? Quem sabe? “Vou para onde o vento me levar”, dizia uma música. Isto não é mais verdade. Finquei meus pés na Pedagogia, para finalmente enraizar-me. Tenho grandes experiências, da Engenharia à Administração. Neste meu ciclo, estudo para “domar” e “libertar” minha inquietude. Aperfeiçoá-la. E, num futuro bem próximo, aplicar tudo que tenho na *praxis* da Educação.

II – Segunda Parte

Juventude e Projeto Político-Pedagógico: Representações Sociais

RESUMO

O Projeto Político-Pedagógico, instrumento da gestão escolar, tem como pressuposto a gestão democrática, que implica na autonomia e na participação de todos os sujeitos envolvidos na escola, inclusive os alunos. A pesquisa versa sobre as representações sociais que os jovens estudantes do ensino médio público do Distrito Federal possuem sobre o projeto político-pedagógico de suas escolas. Parte-se do pressuposto hipotético de que a elaboração e a implementação do projeto político-pedagógico nas escolas públicas de nível médio do Distrito Federal acontecem à revelia dos estudantes. Estabeleceu-se como hipótese central que a ausência de participação dos estudantes nesse processo denota desconhecimento da noção de projeto político-pedagógico, o que os têm levado à passividade. Desta derivam duas hipóteses secundárias: a participação dos jovens na elaboração e na implementação do projeto político-pedagógico é fulcral à constituição desses jovens como sujeitos políticos (cidadãos); a ausência e/ou passividade da juventude no processo de elaboração e implementação do projeto de suas escolas contribui para a conformação de uma atitude apática, individualista e desorganizada nos processos político-sociais. Para tanto, utilizou-se para o estudo do fenômeno das representações sociais a matriz do pensamento de Émile Durkheim, além de Moscovici e Sá; para o constructo da juventude trabalhou-se com Abramo, Steves & Abramovay, Schindler, Pastoureau e Carrano; já para a conceituação do projeto político-pedagógico, adotou-se Veiga, Gadotti, Saviani, Rios, Demo e Paro. A pesquisa empírica constituiu-se sob a perspectiva quantitativa e qualitativa, com caráter descritivo-explicativo, por meio da aplicação de questionários escritos e análise documental dos projetos de 10 escolas de ensino médio visitadas em cinco regiões administrativas do Distrito Federal, totalizando 242 alunos entrevistados. Nesse sentido, pautou-se pelo método hipotético-dedutivo, buscando estabelecer os nexos causais entre sujeito e objeto, por meio de suas representações. Como resultado, refutou-se em parte a hipótese central, visto que os projetos não foram elaborados à revelia dos estudantes, porém a participação destes deu-se de forma colegiada, permanecendo o desconhecimento das propostas. Quanto às hipóteses secundárias, da primeira deriva-se que a representação do jovem de forma colegiada não se tem constituído em forma efetiva de formação, possibilitando apenas contestar a forma de participação. Já a segunda hipótese foi corroborada, uma vez que o desconhecimento leva a passividade. Conclui-se que não foi possível capturar as representações sociais dos jovens sobre os projetos político-pedagógicos vigentes nas escolas, visto que elas ainda não se conformaram enquanto tal.

INQUIETAÇÃO

A educação sempre foi o tema principal em minhas reflexões. Enquanto cursava a Educação Básica sempre observei o funcionamento das escolas por onde passei e o comportamento de meus colegas, dos professores e dos orientadores educacionais dos quais tive contato.

Quanto a estes últimos, eu os olhava e me perguntava: onde será que se perderam? Pois estavam sempre tão distantes da nossa realidade, alunos. Parecia que desconheciam a juventude com a qual trabalhavam.

Quanto aos professores, uns desligados, outros extremamente empenhados, quase militares, mas muitos mal humorados e desmotivados. Onde será que se perderam?

Nestes meus anos dentro da Universidade de Brasília, dos quais os últimos no curso de Pedagogia, comecei a perceber que as pessoas são realmente complicadas, não por serem confusas ou cheias de manias, mas porque trazem de suas vidas certezas cujo dia-a-dia insiste em porem à prova, trazem valores que são diferentes daqueles que os outros trazem. São convicções que carregam, representações de mundo, de vida, pessoais, divergentes ou não. E no meio de tanta diversidade, hoje entendo que essas diferenças, esses conflitos, se davam porque eram motivados por representações diferentes.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, até muito recentemente, primou por uma visão fragmentada, como se os níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um mesmo processo, integrados em uma unidade geral. Tal visão fragmentada implicou uma descaracterização do educador como autônomo em seu ofício. As políticas públicas, sempre impostas por meio de leis ou decretos, promoveram uma desarticulação entre o planejamento das políticas e a execução. Interferiram na gestão, nas práticas pedagógicas e até mesmo no aprendizado dos alunos, que sofrem com conhecimentos desconexos, decorados, sem percepção do todo e sem criticidade a cada nível, etapa ou modalidade.

Com efeito, a sociedade tem-se mobilizado em defesa da educação. A utilização dos projetos político-pedagógicos como instrumento para a busca da autonomia tem por objetivo incorporar a educação como valor social, com fundamentos e princípios historicamente constituídos, voltados para uma educação que busca a efetivação da cidadania.

A construção de um projeto político-pedagógico abarca essa complexidade de interesses, sejam sociais, políticos, ideológicos, econômicos, o que torna inviável chamá-lo neutro, por melhor que seja a intenção dos elaboradores.

Nesse constructo elaborado, integram-no as representações sociais compartilhadas pelo grupo que o constitui, seja o gestor, o executor ou aquele que o recebe, alunos e comunidade.

É sobre o olhar dos alunos que se pretende caminhar neste trabalho. Examinar o sistema de referências utilizado pela juventude para classificar e interpretar os acontecimentos da escola, bem como compreender a formação e o funcionamento desse sistema, buscando elementos significativos para as ações mobilizadoras da juventude.

O objetivo desta pesquisa é observar as representações sociais que a juventude traz consigo. Como estas representações interferem na sua participação como ser-agente no cotidiano escolar. Especificamente como aparecem essas representações no momento de se tornarem sujeitos no âmbito do projeto político-pedagógico da instituição na qual estudam. Portanto, capturar como as representações sociais dos jovens se manifestam durante suas vivências na execução dos projetos político-pedagógicos das suas escolas, por entendê-los como um instrumento de grande importância para a construção da autonomia dos jovens e da sua identidade escolar.

Ter-se-á como foco as representações sociais dos jovens matriculados no ensino médio das escolas da rede pública do Distrito Federal sobre os projetos político-pedagógicos elaborados e executados em suas escolas.

Coloca-se como problema inicial saber se os jovens participam da construção do projeto político-pedagógico da escola em que estudam. Se não, qual a representação social que possuem sobre o projeto político-pedagógico para abdicarem deste direito?

Ou ainda, será que os alunos sabem o que significa projeto político-pedagógico? Será que conhecem a importância que o projeto político-pedagógico tem para a sua constituição como sujeito? Será que entendem a importância da participação democrática e cidadã? Estas e outras questões que se pretende abordar ao longo deste trabalho.

Parte-se do pressuposto hipotético de que a elaboração e a implementação do projeto político-pedagógico nas escolas públicas de nível médio do Distrito Federal acontecem à revelia dos estudantes. Entende-se como hipótese central que a ausência de participação dos estudantes nesse processo parece denotar desconhecimento da noção de projeto político pedagógico, o que os tem levado à passividade.

Dessa, derivam duas hipóteses secundárias:

1. A participação dos jovens na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico é fulcral à constituição desses jovens como sujeitos políticos (cidadãos).
2. A ausência e/ou passividade da juventude no processo de elaboração e implementação do projeto de suas escolas contribui para a conformação de uma atitude apática, individualista e desorganizada nos processos político-sociais.

Este trabalho organiza-se em seis capítulos. Nos três primeiros serão elaborados os referenciais teóricos dos três conceitos apresentados: a juventude, o projeto político-pedagógico e as representações sociais. No quarto capítulo será desenvolvida a metodologia, a descrição da pesquisa de campo e a apresentação dos dados coletados. No quinto capítulo expõe-se a análise dos dados e, por último, as considerações finais nas quais se consolidam as representações capturadas e analisadas no capítulo anterior.

Dessa forma, para melhor compreender as representações sociais de hoje, precisa-se compreender o desenvolvimento do pensamento da sociedade acerca da juventude e da participação social que esses jovens ocupavam. É por meio da observação dos acontecimentos que se compreendem as modificações sociais, cujas origens subjazem o contexto cultural de cada época.

1. JUVENTUDES

“Se a juventude é o futuro do país, hoje, ela é o quê, então?” (RAPPER RUSSO, abertura do Jubra 2010)

O tema da juventude tem aparecido de forma recorrente nos mais diversos espaços sociais, na academia, nos jornais e outros meios de comunicação, na moda, nas conversas caseiras. Abramo (2007) observa que, de forma geral, quando o enfoque é oferecido para os adultos, “... os temas mais comuns são aqueles relacionados aos ‘problemas sociais’...” (p.73), já quando oferecido aos jovens, versam sobre culturas e comportamentos.

Nessa ótica difusa sob a qual são percebidas as juventudes, Esteves & Abramovay (2007) enfatizam que “... a sociedade, até hoje, tem uma enorme dificuldade em conceber o jovem como sujeito de identidade própria, oscilando entre considerá-lo adulto para algumas exigências e infantilizá-lo em outras tantas ...” (p. 26).

Dessa forma, elencam três maneiras, que consideram as mais correntes, na abordagem ao tema juventude: a) sob uma visão dualista e maniqueísta, onde de um lado se lhes deposita esperança e, de outro, são alvos de dúvidas e julgamentos quanto a ações e atitudes irresponsáveis; b) uma visão adultocrata, por meio do estabelecimento de estratégias e posturas conservadoras por parte dos adultos, considerando-os incapazes; e c) como imputados de culpa, associando-os à ameaça social, delinquência, transgressões. Enfim, todas sob uma ótica negativista. (*idem*)

O que se percebe é que essas concepções negativistas para conceber os jovens dificultam seu posicionamento na sociedade contemporânea. Mas nem sempre foi assim, apesar de não ter a mesma concepção dos dias atuais, os jovens nem sempre estiveram sem o seu espaço.

A juventude da antiguidade à era medieval era vista como representante da moral pública, era responsável pelo controle social da ordem e da moral, com uma atuação dinâmica. À medida que cresciam suas ações vinculavam-se ao mundo dos adultos, numa fase de busca de seu próprio papel. Havia um relacionamento flexível baseado “num conceito de ordem hierarquicamente bem estruturado”(SCHINDLER, 1996, p.268). A juventude, até então, tinha sua liberdade e seu espaço dentro do contexto social da época. Mesclavam-se à sociedade.

Existia também a *marginalia*¹, na qual ecoava sua força, o ruído, a desordem e a alegria que o jovem possui. Esbanjavam vivacidade e, sempre em grupos, preservavam seu anonimato e sua segurança. Apesar da representação formal da época se esforçar para ancorar a representação de uma juventude pouco participativa. Enfatizavam o poder da hierarquia centrada nos anciãos, em todos os âmbitos da sociedade. Enquanto os jovens brincavam e debochavam dessas representações, Pastoureau (1996) afirma que os anciãos se esforçavam para enaltecer imagens e mais imagens de santos ou anjos como o referencial de jovem bom.

Enfim, os espaços de liberdade eram bem definidos, como mecanismos de aprendizagem coletivos, obedeciam à dialética – regras-infração regulamentada – posicionava os jovens e os incluía à sociedade.

A partir dos ideais da Reforma, o clero protestante, com suas novas concepções morais, voltou-se de forma enérgica para conter os atrevimentos e vícios dessa *marginalia*. Buscou ajuda nos conselhos das cidades que, formados por representantes da própria cidade, ofereciam apenas um frágil apoio, uma vez que os espaços de liberdade eram por eles corroborados. Porém esses espaços passaram a ser proibidos. Nas cidades, formaram-se grandes grupos de oposição à nova ordem político-religiosa que se instalara. De modo informal, organizaram-se grupos juvenis, formalizando as relações sociais, que extraíam sua força social de sua união, mas de nada adiantou. Esta praxe foi removida de modo radical, expurgada. De tal forma que, segundo Schindler (1996), hoje é difícil recorrer e perceber seus princípios de socialização não explícitos, pois não se consegue perceber resquícios dessa fase anterior.

As mudanças de atitude social com relação aos jovens, e por eles mesmos, concretizaram-se. As medidas restritivas e os padrões consolidaram-se centrados nos símbolos da velhice. Ribeiro (2004) afirma que, apenas posteriormente, com a vitória do capitalismo pela Revolução Francesa e as decorrentes mudanças na organização da estrutura vigente (social, econômica, política etc.), passou-se a valorizar a ideia do novo. A juventude volta a representar um valor importante. (*apud* ESTEVES & ABRAMOVAY, 2007)

Na década de 1920, Carrano (2003) aponta que a juventude é representada como um desvio social, surgem os estudos elaborados pelos sociólogos da Escola de Chicago sobre as *gangs* que se formavam nos guetos dos Estados Unidos. Aponta também que nas

¹Representação pelos artistas da iluminatura francesa, inglesa e flamenga das atividades e excessos da juventude, dançando, divertindo-se, num movimento de transgressão social e pictórica. (PASTOUREAU, 1996, p. 254)

décadas de 1950 e 1960, com os estudos sobre gerações e os movimentos de contestação estudantil e de contracultura, colocaram a juventude como fator de inovação social, como propulsora das mudanças sociais.

No Brasil, até os anos de 1960, a visibilidade dos jovens restringia-se à classe média escolarizada e o debate versava sobre o papel que esta juventude exerceria, de continuidade ou de transformação, no campo político social. Posteriormente, esqueceu-se da juventude (ou parte dela), que foi substituída, tanto em termos de visibilidade social quanto de foco das políticas públicas, pelas crianças e adolescentes de risco, fato esse que resultou na promulgação do Estatuto da criança e do adolescente (ECA), no início da década de 1990. Apenas neste início de século XXI, romperam-se as duas considerações, ampliando-se tanto a faixa etária para além da adolescência, quanto pelos novos olhares, atores e questões levantadas. Assumiu-se nesse período o termo “juventudes”.

Carrano (2003, p. 129) afirma que, no Brasil, “...é pequena a incidência dos estudos dedicados a perceber como os jovens vivem e elaboram suas situações de vida...” e que ainda se iniciam os estudos que os consideram, além de suas experiências e percepções, com o olhar partindo deles. Segundo Abramo (2007), os jovens têm sido tema de alta exposição nos diferentes tipos de mídias últimas décadas.

A juventude é abordada por várias correntes teóricas que ressaltam aspectos distintos referentes a esse segmento, como a participação política, a inserção no mercado de trabalho e as práticas culturais, reafirmando as disparidades que envolvem a conceituação do termo.

A juventude representa, em si, um conceito impreciso que possui múltiplas características, reflexos de uma realidade social heterogênea. Entende-se que a compreensão desse segmento não deva levar em conta unicamente limites biológicos, como o que situa a juventude em uma faixa etária, nem nas experiências-padrão, ou nos ritos de passagem, que costumam ser atribuídos aos jovens, como o início da vida sexual e da inserção no mercado de trabalho.

A amplitude de significados do termo perpassa vários sentidos, como a participação destes jovens na conservação ou transformação da sociedade; o desenvolvimento dos valores, opiniões, atuação política e social; as situações de inclusão, exclusão e vulnerabilidades; como se constituem as suas singularidades, seus direitos e garantias sociais. Importa ressaltar que todos estes aspectos são complementares.

A precariedade da perspectiva cultural nas investigações sobre os jovens os transformam numa ponte, sem maior identidade, entre a infância e a idade adulta. Esse não-lugar sociológico de transição nos afasta sensivelmente daquilo que o jovem experimenta como sendo a sua verdadeira identidade, que não se constitui isoladamente, mas que refaz os seus sentidos nos diversos relacionamentos que se estabelecem com os adultos e os conjuntos de ações de suas redes culturais. (CARRANO, 2003, p. 114)

A juventude, assim como outros segmentos e instituições que compõem a sociedade, como a escola, é marcada pela descontinuidade, pela fragmentação e pela supremacia dos interesses particulares. Avalia-se que, primeiramente, a juventude foi contida e domesticada em pelo menos três importantes momentos histórico-sociais: primeiramente, pelos interesses da igreja com a insurreição da Reforma protestante; já na contemporaneidade, pelas ditaduras no século passado; e, atualmente, contida pela força capitalista que desmobiliza e aliena àqueles que se deixam seduzir por seu discurso e ideologia.

O conceito de juventude na sociedade contemporânea representa, principalmente, um valor cultural e, portanto, social. É um segmento com distintas dimensões culturais, de gênero, políticas e econômicas. Diante desta multiplicidade de experiências e realidades sociais que perpassam a condição juvenil, adotar-se-á neste trabalho o termo “juventudes” em detrimento de “juventude”, pois se acredita que essa distinção representa, de forma mais fidedigna, o universo de singularidades e nuances que caracterizam esse segmento social. Como tratada por Carrano (2003, p. 110), “Nos parece mais adequado, portanto, compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais.”

2. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

“Educar é, por um lado, rememorar e, por outro, projetar utopias.”
(BOTO, 2003, p. 379)

A escola, enquanto instituição, necessita ser reconhecida pela comunidade a que ela serve. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) representa a sua identidade. Segundo Veiga (2007), o PPP é um instrumento da gestão escolar democrática que visa à melhoria da qualidade da educação escolar. Trata-se de uma ação intencional, que deve ser construída coletivamente objetivando a legitimação pela comunidade.

O projeto deve ser construído pela própria escola envolvendo todos seus atores – direção, coordenação, professores, alunos, funcionários, pais, órgãos colegiados, comunidade – com base na sua realidade, na sua vivência, na sua experiência. Pois, construído democraticamente, de forma colaborativa e participativa, fortalecem-se as relações tanto no âmbito interno, com seus sujeitos, como externamente, com a comunidade e o sistema de ensino.

Muito além de uma proposta pedagógica ou de uma organização do trabalho escolar, o PPP é no seu início um projeto. E projetar significa lançar para diante. São promessas para o futuro, onde se rompe um estado confortável para arriscar-se em busca de um estado melhor que o inicial. Concebido como projeto, o PPP torna visível os campos de ação possíveis, gera comprometimento aos envolvidos (GADOTTI, 1994 *apud* VEIGA, 2007), além de poder avaliar os fins alcançados.

É também político. Saviani (2008, p. 70) afirma que “...a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política.”, portanto é no momento em que se escolhe qual o tipo de cidadão se quer formar, qual currículo se quer implementar e para qual tipo de sociedade, é nesse momento que se pode afirmar que o PPP é político.

E como não poderia deixar de ser, é, em todos os seus aspectos, pedagógico. Para Veiga (2007, p.13), “Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.” Assim sendo, essa dimensão organiza o trabalho escolar,

define as ações educativas necessárias ao cumprimento dos propósitos, meios e fins educacionais.

Dessa forma, o PPP é um processo contínuo de “ação e reflexão” do “ser e fazer” da escola. Busca-se dialogar e amenizar os conflitos coletivamente, na atuação dos docentes em sala de aula, na interação com a equipe gestora, no relacionamento com os alunos, no envolvimento das famílias, na aproximação com a comunidade, de maneira a sempre melhorar a qualidade do ensino. Portanto, é processo enquanto caminhar e fim, enquanto documento escrito, é um projeto orientador de um futuro almejado.

2.1.História

Diante desta definição, considera-se que o primeiro PPP, por sua amplitude e projeto de formação, tenha sido o *Ratio Studiorum*², ou o Plano de Estudos da Companhia de Jesus, que na verdade era mais que um plano e foi usado como ferramenta para o desenvolvimento da educação brasileira a partir de 1549, com chegada dos jesuítas, quando se consolida a política colonizadora.

O *Ratio Studiorum* constituiu-se um sistema de educação que expandiu a fé católica por um processo de aculturação intensiva indígena em consonância com a expansão do império absolutista português. O método pedagógico dos jesuítas consistia num código de ensino “...composto de um conjunto de regras, que envolvia desde a organização, administração escolar e a pedagogia até a observância estrita da doutrina católica.” (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 34). Destinava-se à catequese indígena, ao curso elementar ou ensino das primeiras letras, ao nível secundário e ao nível superior (*idem*, p. 39)

O Plano pautava-se por uma rígida hierarquia, que se iniciava com o provincial, passando em seguida pelo reitor, o prefeito geral de estudos, o prefeito de estudos inferiores, o prefeito de disciplina, o professor, o decurião (ou ajudante do professor) e, finalmente, o aluno. Cada qual devendo obediência cabal a seu superior imediato. Interessante é que a todo instante as regras reforçavam que não podiam ser introduzidas mudanças nem dispensas, ou seja, todos os itens deviam ser executados, e qualquer inadequação deveria ser consultado o seu superior. Imagino que nesta falta total de autonomia, este superior também não teria autoridade para resolver e também consultaria seu superior, de forma que todas as

²*Ratioatque instituo Studiorum*

divergências seriam resolvidas pelo provincial que, dessa forma, saberia de tudo, mantendo assim a ordem e o controle.

Apesar de documento pronto, também fez-se processo, pois com tamanha rigidez, constava-se difícil de executar em terras com tão pouca infraestrutura e com uma população tão singular, de modo que:

...os jesuítas viram-se forçados pela realidade da colônia a introduzirem novos elementos, fazendo verdadeiras mudanças em suas orientações, de modo que se assegurasse a efetivação dos objetivos da Ordem. Embora possamos discordar desses objetivos e mesmo de certos métodos utilizados para alcançá-los, somos forçados a reconhecer os méritos da administração dos jesuítas que, sem dúvida, mostrou-se eficiente na busca de seus ideais. (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 44)

Não obstante a importância da atuação da Igreja Católica e os interesses da Coroa, com a expulsão dos jesuítas a partir de 1759, instaurou-se a primeira forma de sistema de ensino no Brasil. Passou-se para o Estado a competência de organizar o sistema educacional, retirando-a da Igreja Católica. A partir daí foram elaboradas e executadas diversas reformas que visavam um maior controle do Estado português sobre a educação na colônia, além de simplificar e diversificar o ensino destinado às elites locais para melhor servir aos interesses portugueses. Caracterizavam um aumento da exploração e buscavam realizar a passagem do Brasil mercantil ao industrial.

Segundo Fonseca e Menardi, “não havia prédios escolares” e as aulas “eram ministradas nas casas dos próprios professores”. Estes eram “leigos, mal preparados”, subordinados a um diretor geral, “subordinado ao rei, marcando assim a ingerência do Estado na educação”, e conclui:

Com a expulsão dos jesuítas, entre outras coisas, o Brasil assistiu à destruição do único sistema de ensino existente no país até então. Como bem aponta Fernando de Azevedo (1943), essa foi a primeira, grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil. (2010, p. 48)

De forma que, com a introdução das aulas-régias e o sistema de ensino do Estado, o projeto político-pedagógico esvaziou-se de sentido. Essas aulas unitárias, resumiram a noção do projeto jesuítico à propostas pedagógicas de aulas, elaboradas individualmente por cada professor ao seu grupo de alunos.

No decorrer da história brasileira, pouco se mudou. A centralização do poder não permitia qualquer alteração, Diogo de Mendes Pinto, inspetor da instrução pública do Império, justificava a intervenção na Educação da seguinte forma:

Por conseguinte eu não digo que os sofrimentos da sociedade sejam a obra do vício das escolas, nem que estejam elas aparelhando alguma transformação, mas insisto, e não canso de repetir, que os nossos descuidos, a nossa indolência em interesse tão transcendente pode ameaçar-nos de um perigo irremediável (...)

(...) a historia revela que, abandonando o ensino ao arbítrio dos professores, ou as especulações do interesse privado, o desenvolvimento da inteligência, a moralidade pública, a religião adoptada, o sistema de governo, todos os mais altos interesses do Estado, podem cair em soffrimento, se não serem abertamente destruídos (...).(Relatório, 1852, apud ANANIAS, 2010, p. 62-63)

Ananias (2010), considera que apenas na República, por meio dos grupos escolares, que oficialmente instituiu-se “...o ‘lugar’ das escolas.” (p. 70). Mas, nem mesmo com a formação das escolas, pois trabalhavam para a manutenção da ordem anterior. Porém, o mundo modificava-se e aqueles que estudavam fora do país em seu retorno traziam novas ideias e pressionavam os dirigentes a se manifestarem com ações. As reformas educacionais intensificaram-se e permitiram ao governo “...controlar ideologicamente o sistema de ensino.” (PENTEADO & BEZERRA NETO, p. 83). Ainda, não havia autonomia pedagógica.

Com as ditaduras varguista e, posteriormente, a militar, o projeto educacional brasileiro assumiu novo rumo. Nesse período, segundo Andreoli (2010, p. 110) “...a formação escolar teve como eixo ideológico o nacionalismo, o patriotismo e a difusão dos princípios de projeto político-ideológico do governo.” E com o trabalho de forte censura do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), controlavam-se os meios de comunicação e os livros didáticos, por outro lado, pregavam valores do trabalho e do patriotismo com vistas à formação do cidadão e do trabalhador. Mas se mantinha a organização dualista do ensino, onde coexistiam dois sistemas paralelos: um para o povo, com a escola primária e com as escassas escolas profissionais; e outro, para as elites, iniciado na escola primária, em seguida com as escolas secundárias e superiores, visando às posições mais privilegiadas na sociedade.

Com o crescimento industrial e do operariado urbano, “...o povo toma posição de categoria política ao compor o quadro das transformações de uma economia agrária para uma urbano-industrial.” (GALLINDO e ANDREOTTI, 2010, p.126). A necessidade de suprir com mão de obra qualificada o novo sistema econômico que se instaurava, inseriu também a educação no contexto político. A sociedade pressionava para a ampliação da escolarização. E as Leis Orgânicas possibilitaram o avanço da popularização do ensino.

A expansão das oportunidades escolares não cumpriu a demanda por escolarização, porém, nesse momento, houve maior participação da sociedade civil nos assuntos da educação, que configurou lutas ideológicas e envolveu diversos setores da sociedade. (GALLINDO e ANDREOTTI, 2010, p. 133-134)

Surgiram vários movimentos populares, como o Centro Popular de Cultura, ligado à UNE e o Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB, os quais despontaram uma nova geração de educadores progressistas e intelectuais. Destaca-se Paulo Freire, com seu projeto de educação popular. Essa fase ficou conhecida como a dos Movimentos de

Educação Popular. E, segundo Gallindo & Andreotti (*idem*, p. 135), “...a educação foi reconhecida como instrumento de integração social (...) ao refletir as contradições presentes na sociedade brasileira...”.

Todo este movimento, culminou com a abertura política brasileira e a consequente abertura para democracia, instaurada pela promulgação da Constituição de 1988. Com ela, obrigou-se a instituição da gestão democrática do ensino, em seguida, a gestão foi referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996 e trouxe consigo a incumbência das instituições de ensino público definirem as suas normas de gestão democrática.

Nesse contexto, o PPP surge com o objetivo de descentralizar e proporcionar a democratização nas tomadas de decisão nos âmbitos pedagógicos, legais e organizacionais das escolas. Proporciona o envolvimento de toda a comunidade escolar, tornando-os compartes no sucesso do aluno e na sua formação crítica para a sociedade (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2011). Enfim, aparece como instrumento para reverter este quadro de centralização e instaurar a autonomia política e pedagógica à escola e à sua comunidade.

2.2. Na legislação

O PPP aparece na LDB/96, em seus artigos 12 e 13, sob o título de “proposta pedagógica”, e no inciso I do art. 14, sob o título de “projeto pedagógico”. Segundo Libâneo *et al* (2011) essa abertura permitiu a escola brasileira uma maior autonomia, possibilitando a estas a construção de um espaço de liberdade para a construção do seu próprio plano de trabalho. O que proporcionou, pela primeira vez, efetivamente, a autonomia pedagógica, a gestão financeira e administrativa como marcas dessa nova possibilidade.

Atribui-se aos demais entes federados a confecção de seus próprios regimentos para a execução de seus sistemas de ensino. No “Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”, documento anexo à Ordem de Serviço nº 01, de 11 de dezembro de 2009 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, a proposta pedagógica aparece com seção específica para ela, a Seção I – Da Proposta Pedagógica, no Capítulo VII, que determina em seu art. 55 e parágrafos:

Art. 55. A instituição educacional, observadas as normas legais vigentes, o Plano Nacional de Educação, a Resolução do Conselho de Educação do Distrito Federal, o Plano de Educação do Distrito Federal, as Diretrizes Pedagógicas e as Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação, deve elaborar, anualmente, a sua Proposta Pedagógica, que assume caráter orientador da prática educativa.

§1º A elaboração da Proposta Pedagógica é de responsabilidade da instituição educacional, realizada com a participação dos docentes e da comunidade escolar.

§2º O planejamento deve observar o diagnóstico da realidade socioeconômica e cultural da comunidade escolar, considerando os resultados do trabalho realizado e, em especial, do rendimento escolar, bem como os recursos humanos, materiais e financeiros da instituição educacional e da comunidade.

§3º A Proposta Pedagógica da instituição educacional de que trata este artigo deverá ser submetida à respectiva Diretoria Regional de Ensino, com vistas à Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, para análise.

A referida seção abarca também o art. 56 e, pontualmente, a proposta pedagógica perpassa ainda as atribuições de todos os envolvidos no sistema de educação distrital, sendo citada nos artigos 9, 11, 18, 21, 23, 24, 27, 41, 47, 49, 57 e 143.

De acordo com este regimento, o desenvolvimento das atividades programadas é controlado e administrado pela direção da escola, acompanhada do Conselho Escolar, além da Diretoria Regional de Ensino e por órgãos próprios da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O regimento também contempla a participação dos alunos. E em seu art. 49 o regimento assegura aos estudantes a participação nos processos de elaboração, execução e avaliação da “proposta pedagógica”, além da participação no Conselho de Classe e no Conselho Escolar. Prevê, ainda, o direito de organização e participação dos alunos nas entidades estudantis, como o Grêmio Estudantil, por exemplo.

2.3.Pressupostos do PPP

O projeto político-pedagógico, enquanto processo de construção e conquista da autonomia dos envolvidos, considerando o individual, o coletivo e a própria instituição, deve balizar sua *práxis* em pressupostos. Conforme Rios, os pressupostos são “...princípios (...) que fundamentam o processo de trabalho.” (1982, p. 74) Eles são fundamentais ao desenvolvimento positivo do PPP, em todas as suas etapas.

Veiga (2007, p.16-22), entende cinco princípios como orientadores da escola democrática, pública e gratuita: a igualdade, a qualidade, a gestão democrática, a liberdade e a valorização do magistério, os quais sintetizo a seguir.

1) Igualdade: igualdade de oportunidades requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção (melhoria, prefiro) da qualidade.

2) Qualidade: sendo um desafio implementar para ‘todos’, por isso deve ser técnica e política, cada uma com perspectivas próprias, a primeira aprimorando os

instrumentos e métodos e a segunda como a habilidade de manejar estes meios diante dos desafios.

3) Gestão democrática: perpassa o pedagógico, o administrativo e o financeiro, exigindo uma ruptura histórica e a profunda compreensão dos problemas da escola para conseguir fundir a concepção e a execução, resgatando o controle do processo e do produto pedagógico. Paro (2007, p. 32) a entende como um “...processo vivo (...) imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual quanto para a convivência livre entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais...”, coloca a gestão democrática como um componente incontestável para se alcançar a qualidade, citada anteriormente. Veiga (2007, p.18) ressalta que “A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola.” Propicia a participação, a reciprocidade, a solidariedade e a autonomia. Assegura, dessa forma, a transparência nas decisões e no controle dos sujeitos, por meio de uma participação crítica.

4) Liberdade: é construída na vivência interpessoal, associada à ideia de autonomia. Segundo Rios (1982), a liberdade acontece na articulação entre os limites e as possibilidades, pois “Não há liberdade sem limites.” (p. 77) visto que ocorre entre os homens em sociedade, de forma que “...somos livres com os outros, não apesar dos outros.” (idem, p. 77). Paro reconhece “A democracia como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica.” (p. 32)

5) Valorização do magistério: relaciona-se à formação inicial e continuada de seus atores, às condições de trabalho tanto didático, como físico e material, redução do número de alunos, também à remuneração, enfim, elementos que possibilitem à profissionalização do magistério. Um destaque: é desafio de toda escola assumir o papel na formação de sua equipe, entendida (a formação) como direito e como vetora da qualificação e da competência profissionais.

Ter consciência desses princípios, alerta Veiga, é uma das formas de coibir o modelo atual que inibe a participação, que efetiva a dominação no interior da escola com práticas autoritárias e que podem vir a resultar na descaracterização da escola como instituição histórica e social.

2.4. Elementos que compõem o PPP

Ainda segundo Veiga (2007, p. 22-32), são sete elementos básicos que compõem o PPP:

1) Finalidades: referem-se aos efeitos pretendidos, portanto são intencionais e precisam ser efetiva e coletivamente conhecidas. Elas alicerçam o conceito de autonomia e promovem a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

2) Estrutura organizacional: dispõe-se em administrativas e pedagógicas. Teoricamente, as pedagógicas determinam a ação das administrativas, por isso, a análise permite identificar quais estruturas vêm sendo valorizadas, pois as questões de poder permeiam essas escolhas.

3) Currículo: é uma construção social, refere-se à organização do conhecimento, portanto, sua disposição reflete a ideologia de quem o elabora. Veiga frisa que “...não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.”(p. 27)

4) Tempo escolar: é marcado pela fragmentação e segmentação do dia letivo, ou seja, “...quanto mais compartimentado (...), mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais.” (VEIGA, 2007, p. 30). Deve-se valorizar o tempo escolar, pois da forma em que está disposto, ensina ao aluno que importante não é a qualidade, mas sim a duração. Veiga ressalta que:

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula. (VEIGA, 2007, p. 30)

5) Processo de decisão: requer a revisão das atribuições, da distribuição de poder, da estrutura administrativa e pedagógica para que se prevejam mecanismos que estimulem a participação de todos nesses processos.

6) Relações de trabalho: devem estar consubstanciadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, deve pautar-se em ações concretas, com espaços de reflexão coletiva, diálogo, comunicação horizontal, de forma a revelar e construir novas relações de poder.

7) Avaliação: elemento fundamental devendo estar presente em todos os momentos do PPP por ser um ato dinâmico. Medel (2008, p. 29) explica o processo pautado em quatro eixos, em um processo contínuo e espiral, o da ação, quanto maior a consciência de sua ação maior o seu impacto no futuro, o da reflexão, leva a entender a ação mais profundamente, o da aprendizagem, como processo passível de influenciar ações futuras positivamente, e o elo do planejamento, como conexão entre as ações passadas e as futuras, as lições aprendidas transformam-se em resoluções para as futuras ações.

O Regimento Escolar da SEEDF, em seus incisos do art. 56, enumera alguns elementos que a proposta pedagógica deve contemplar:

- I - origem histórica, natureza e contexto da instituição;
- II - fundamentos norteadores da prática educativa;
- III - missão e objetivos institucionais;
- IV - organização pedagógica da educação e do ensino oferecidos;
- V - organização curricular e respectivas matrizes, quando for o caso;
- VI - objetivos da educação e ensino e metodologia adotada;
- VII - processos de avaliação da aprendizagem e de sua execução;
- VIII - infraestrutura contendo as instalações físicas, equipamentos, materiais didático-pedagógicos, sala de leitura, laboratórios, pessoal docente, serviços especializados e de apoio;
- IX - gestão administrativa e pedagógica.

Estes elementos, com a finalidade de orientar/descrever a estrutura formal do documento, foram enunciados de forma objetiva, menos conceitual. E, por isso podem ou não conter os sete elementos constitutivos, conceituais, citados por Veiga, delegando a cada escola a responsabilidade de trabalhá-los ou não, conhecê-los ou não. E, mais além, quando tomados fora do contexto geral do regimento retira-se também o contexto de documento elaborado com vistas à gestão democrática, que rege a legislação vigente.

2.5.A participação

Segundo Demo (1996), o lado político da gestão é a participação. Ele entende que a participação é conquista, na medida em que se constrói como um processo, “...infinitável, em constante ‘vir a ser’...” (*idem*, p.18). Dessa forma, não pode ser entendida como algo concedido, dado, deve ser reivindicada, “...construída, forçada, refeita e recriada...” (*ibidem*, p. 82) e, por isso mesmo, é fonte de mudança e nunca será suficiente.

Para Gadotti (1995, p. 68) “...‘participação’, significa ‘não omissão’. Não basta exercer a crítica. É preciso propor, passar da crítica à proposta. (...), é preciso ter a ousadia de criar novos direitos e instrumentos concretos que possam viabilizá-los.” Afirmando que a participação é necessária, pois não existe doação de poder, apenas conquistas efetivas consolidadas pela organização da comunidade.

Nesse sentido é fundamental organizar-se para conquistar seu espaço, para se ter voz e gerir seu próprio destino. A participação transforma o crescimento da comunidade em desenvolvimento. Demo trata ainda que: “São vícios imaginar que a comunidade tenha em si toda a potencialidade de se desenvolver, porque isto descompromete a parte privilegiada da sociedade e arma a ilusão de potencialidades ilimitadas”. (DEMO, 1996, p. 17)

Demo identifica cinco canais de participação: a organização da sociedade civil, o planejamento participativo, a educação como formação à cidadania a cultura como processo de identificação comunitária e o processo de conquista de direitos.

Entende-se a organização da sociedade civil como a capacidade histórica da sociedade assumir formas conscientes e políticas de organização. Quanto ao planejamento participativo, busca romper formas legitimadas, sistêmicas e tecnocráticas de planejamento, procura sustentar um processo histórico de amadurecimento do sistema. Já a educação “...é precisamente condição necessária para desabrochar a cidadania, com vistas à formação do sujeito do desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres”. (*idem, ibidem*, p. 52).

É importante também conhecer a cultura, como identificação comunitária para extrair critérios de distinção entre o que se quer preservar e o que se deve mudar, no intuito de propiciar qualidade e melhoria à comunidade. Quanto aos direitos, dá-se a forma mais coerente de controle e somente se efetivam num processo de conquista, nenhum direito se legitima como dádiva.

A participação caracteriza-se por ser meio e fim, faz-se fundamental definir onde se pretende chegar. Dessa forma, defende que são objetivos da participação, a autopromoção da comunidade, com vistas ao seu desenvolvimento, a realização da cidadania, a implementação de regras democráticas para o diálogo, o controle do poder e da burocracia, a negociação e o estabelecimento da cultura democrática.

Saviani (2008, p. 61), alerta que “...não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas...”, da mesma forma, não se concretiza a participação, sem atitudes e sem a prática participativa.

Porém, apenas a prática participativa não resolve todos os problemas, não garante a democracia, nem a autonomia. Gadotti (1995, p. 99) afirma que os governos autoritários sempre incentivaram a participação, eles encaravam a participação como um projeto. Tutelava-se a participação popular, instrumentalizando os movimentos, de forma que se ocultavam os conflitos.

A meta de uma política democrática de educação é levar a escola a definir o seu próprio modelo de educação, a gerar a sua própria utopia pedagógica, seus projetos e planos, um projeto educacional novo, em função do qual a aplicação de maiores recursos para a educação tenha sentido. (...)

Para tanto, cada escola, cada sala de aula, deve ser um Fórum permanente (...) gerando aos poucos uma nova concepção de educação, mais crítica, mais criativa, mais participativa. (p. 117)

Enquanto a escola não perceber a importância da participação de todos os envolvidos, servidores, alunos, pais e outros elementos da comunidade, não promover, ensinar e permitir aos participantes canais de participação para que todos coloquem suas ideias, opiniões e sugestões, não se desenvolverá uma participação crítica. É preciso acreditar que também os alunos são capazes de indicar problemas e possíveis soluções. Pois segundo Gadotti (1995):

Os diversos setores que compõem hoje esse amplo movimento (professores, supervisores, administradores escolares, orientadores pedagógicos, estudantes e funcionários) têm já suficientemente elaboradas suas propostas e suficiente confiança na capacidade de suas respectivas organizações. Entendem que, por melhores que sejam os programas educacionais elaborados por técnicos bem intencionados, sempre serão piores do que aqueles amplamente discutidos no seio desse movimento. Não leva-los em conta é reproduzir o que já vem sendo feito há muitos anos na educação brasileira; é manter a educação existente e não transformá-la. (p. 120)

E conclui que os maiores obstáculos estão em uma visão administrativa que elimina a questão do poder, na qual se acredita que democratizar as decisões atrapalha.

Dessa forma, os canais de participação devem estar suficientemente enraizados para que tenham força e legitimidade, para isso é preciso fortalecer a autonomia da escola, tornando-a lugar privilegiado de decisão.

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

“O homem prudente é aquele que tem sensação muito clara daquilo que deve fazer, mas que, no mais das vezes, seria incapaz de traduzir em lei.”
(DURKHEIM, 2008, p. 522)

A abordagem teórica a partir do fenômeno das representações sociais permite investigar o funcionamento dos sistemas de referência que os jovens se utilizam para perceber e interpretar seus fatos cotidianos. Permite ainda que se identifiquem os comportamentos e as práticas desses sujeitos no ambiente onde elas ocorrem, como se orientam e dominam o mundo social. Também como nomeiam, classificam e corporificam o seu mundo individual e grupal.

3.1.O que são as representações sociais?

Representar, segundo Holanda Ferreira (1975), significa “Ser a imagem ou a reprodução de...”, ou “Figurar como símbolo; aparecer sob outra forma...”. Já o termo representação significa, dentre outros, “Reprodução daquilo que se pensa.” e, ainda, “Conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento.” (p. 1220).

Durkheim (2008) afirma que os primeiros sistemas de representação produzidos pelos homens foram de origem religiosa, que os influenciou na sua formação e também na elaboração de seus conhecimentos. Esses sistemas são noções essenciais de categorias universais organizadas nas relações sociais e que os homens utilizam para elaborar seus julgamentos.

...são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para produzi-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí a sua experiência e seu saber. (...) mais rica e mais complexa que a do indivíduo... (DURKHEIM, 2008, p. 45)

Afirma ainda que as representações são instituições sociais que exprimem a realidade, “...é preciso começar admitindo que coisas reais é que são assim representadas.” (*idem, ibidem*, p. 104). E enfatiza que quando as representações não estão bem definidas materialmente na coletividade tornam-se mais suscetíveis a variações e a fluidez das relações podendo mesmo desaparecer. Porém, uma vez constituídas, tornam-se realidades parcialmente

autônomas, assumem vida própria, atraem-se, repelem-se, combinam-se, sintetizam-se das mais diversas formas, transformam-se. (*idem*, 1994)

As representações emergem das relações que se estabelecem entre os indivíduos ou entre grupos, provém do conjunto, por isso são exteriores, ela “...está no conjunto toda vez que o conjunto se processa.” (*idem*, 1994, p.43). Nestas relações as características individuais neutralizam-se e generalizam-se, assumem formas complexas que são as representações. Quanto mais numeroso e mais sintético é o grupo, mais visíveis e acentuados são os fenômenos de representação.

E conclui que linguagem e seus diversos elementos são representações, visto que traduzem um sistema de conceitos, fruto de elaboração coletiva, que exprimem a maneira pela qual a sociedade concebe seus objetos. “O sistema de conceitos com o qual pensamos na vida corrente é aquele expresso pelo vocabulário de nossa língua materna; porque cada palavra traduz um conceito.” (DURKHEIM, 2008, p. 511). É por meio dos conceitos que a sociedade se comunica, ele é universal, pode ser comunicado a uma pluralidade, é impessoal e mais estável que sensações individuais.

Já segundo Moscovici (2007, p. 216), representar significa “...trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo.”

As definições formuladas para as representações sociais são sempre vagas e, segundo Sá (1998) explica, assim devem-se manter para evitar os reducionismos que tentam enquadrá-las em modelos, ou seja, tentam representá-las e por isso afirma que: “...as representações sociais são alguma coisa que emerge das práticas em vigor na sociedade e na cultura e que as alimenta, perpetuando-as ou contribuindo para a sua própria transformação.” (SÁ, 1998, p. 50).

No conceito de Moscovici (2007), as representações sociais abordam um campo de estudos complexo que emerge das e nas relações estabelecidas entre os indivíduos, entre grupos, na coletividade. As trocas sociais dependem de um referencial preexistente, um sistema de crenças, valores e imagens, comuns aos sujeitos que buscam essas visões consensuais de ação e comunicação para manter o vínculo social e reconstruir seus sistemas de pensamento e compreensão. São, portanto, como uma maneira de compreender e comunicar o mundo, abstraindo e introduzindo ordem e percepções que sejam significativas.

Duveem (2007, p. 21), apresenta uma definição dada por Moscovici, em 1976, que esclarece sem restringir muito o que seriam as representações sociais:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Dessa forma, as representações são referenciais internalizados nos quais os indivíduos introjetam uma orientação com vistas a organizarem e controlarem suas ideias e ações. Esses referenciais são comuns a essacoletividade e é por meio desses referenciais que se tornam possíveis a comunicação e a vida em sociedade.

3.2.Lugares e meios por onde circulam as representações

A necessidade de se localizar no mundo, nas idéias, sempre perseguiu o homem. O conflito entre estar ou não estar, de encontrar sua identidade e de identificar o lugar e o não lugar reflete a angústia de se situar, de pertencer. Dessa forma, o *locus* das representações está nos “...aspectos mais triviais da linguagem ou do comportamento...” (MOSCOVICI, 2007, p. 184). Elas são veiculadas livremente na vida cotidiana e, conforme as contribuições de Jodelet, elas circulam em suportes:

...Esses suportes são basicamente os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais estes se manifestam. São ainda os documentos e registros em que os discursos, práticas e comportamentos ficam institucionalmente fixados e codificados. Finalmente, são as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, que dessa forma retroalimentam as representações, contribuindo para sua manutenção ou transformação, (...) para a sua manutenção enquanto se transformam e para a sua transformação enquanto se mantêm. (...) As representações são determinadas pelas práticas, mas estas não são exclusivamente discursivas... (JODELET *apud* SÁ, p. 73-74)

Mas, segundo Moscovici (2007) afirma que todas as formas de crença, ideologias, conhecimentos são de um modo ou de outro representações sociais, portanto torna-se necessário distingui-las conforme a maneira como a sociedade ordena seu conteúdo em universos particulares, que correspondem às relações instituídas pelos indivíduos na sociedade e aos modos de interação específicos a cada um deles.

Moscovici distinguiu-os em universo consensual e reificado. Ambos referem-se a classes de pensamento e, para melhor explicá-los, foram arranjados no quadro a seguir.

Universo onde ocorrem as representações

Universo Consensual	Universo Reificado
Sociedade - criação visível, contínua, com sentido e finalidades definidas, reproduz a voz humana, age e reage;	Sociedade - Sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, indiferentes a individualidade e sem identidade, vê os objetos isolados;

O ser humano é a medida de todas as coisas;	Todas as coisas são a medida do ser humano;
Lugar social - o "nós", o indivíduo está incluído, fornece uma realidade que liga uns aos outros;	Lugar social - o "eles", identidade de não pertencimento, indeterminado, impessoal;
Indivíduo - pessoas iguais e livres, cumplicidade;	Indivíduo - Diferentes papéis e classes, os membros são desiguais
Competência - capacitam as pessoas a usarem um estoque de imagens e ideias, certas e mutuamente aceitas;	Competência - adquirida, há hierarquia;
Participação - exercem conversação e relações sociais;	Participação - por mérito, as regras são preestabelecidas, há um comportamento adequado para cada ambiente, está-se preso a acordos, submissão, todos são responsáveis pelo sistema;
Pensamento - uma atividade ruidosa pública que satisfaz a necessidade de comunicação que mantém e consolida o grupo	Pensamento - existem canais adequados, impessoal, ausência de envolvimento, fragmentado

Fonte: elaboração própria, baseado em Moscovici (2007).

Percebe-se nesta comparação que o campo do universo reificado é o campo das ciências, das instituições formais e oficiais, já o universo consensual é representado pelo universo livre do senso comum, dos lugares de conversação heterogênea, onde os indivíduos formulam suas teorias, discutem suas crenças, convergem seus pensamentos, revivificam suas representações e transformam-nas.

Moscovici (2007) afirma ainda que a finalidade do universo reificado é estabelecer limites para ocultar valores e vantagens, encorajando a precisão intelectual e forçando os indivíduos a reagirem de forma imparcial e submissa. Por outro lado, as representações, que operam especificamente no universo consensual, restauram a consciência coletiva tornando acessível a qualquer um a realidade prática.

Diferentemente, Durkheim (2008) não trata da mesma forma esses espaços visto que entende o fenômeno das representações sociais como eminentemente social, ou seja, ele acontece durante as relações sociais, no conjunto quando se processa, como citado mais acima, permeando todos os espaços.

Em sua obra *As formas elementares de vida religiosa*, como estava interessado nos espaços onde ocorria a vida religiosa, identificou como *locus* dois universos excludentes, o sagrado e o profano:

...o aspecto característico do fenômeno religioso é o fato de que ele pressupõe uma divisão bipartida do universo conhecido e conhecível em dois gêneros que compreendem tudo o que existe, mas que se excluem radicalmente. As coisas sagradas são aquelas que os interditos protegem e isolam; as coisas profanas, aquelas às quais esses interditos se aplicam e que devem permanecer à distância das primeiras. As crenças religiosas são representações que exprimem a natureza das

coisas sagradas e as relações que essas mantêm entre si e com as coisas profanas. (DURKHEIM, 2008, p. 72)

Neste sentido, para Durkheim as representações sociais acontecem nos dois universos, pois ambos estão permeados pela coletividade e suas relações.

3.3. Como são formadas as representações sociais?

As representações operam segundo dois mecanismos executados durante o processo de pensamento. São mecanismos baseados na memória e em conclusões de experiência anteriores, denominados de objetivação e ancoragem. Antes, porém, é preciso explicitar por que eles aparecem.

1. Familiar ↔ não familiar

...explicar é ligar as coisas umas às outras, é estabelecer entre elas relações que as façam aparecer em função uma das outras, vibrando simpaticamente segundo uma lei interior fundada na sua natureza. (...) Quando eu aprendo que A precede regularmente B, o meu conhecimento enriqueceu-se com o novo saber; a minha inteligência de forma nenhuma se vê satisfeita com uma constatação que não traz consigo a sua razão. Eu só começo a compreender quando me é possível conceber B de maneira que ele me apareça não mais como estranho a A, mas como unido a A por alguma relação de parentesco. (DURKHEIM, 2008, p. 294-295)

As representações sociais convivem nas relações sociais, porém elas afloram e se tornam mais visíveis quando se tenta explicar algo, pois para explicar precisam-se estabelecer critérios para avaliar o que é incomum, anormal ou estranho, para que estes fiquem fora da explicação.

As informações vindas do universo reificado, das ciências, diferem das explicações do senso comum. Estas provêm mais da memória e da convenção do que da razão. Porém, ao se elaborar os pensamentos, ao receber as informações vindas do universo reificado, busca-se na memória e nos conhecimentos prévios algum tipo de vivência para estabelecer uma dinâmica de familiarização com a nova informação. “...O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso. (...) O medo do que é estranho (...) é profundamente arraigado.” (MOSCOVICI, 2007, p. 56)

A representação separa conceitos e percepções e elabora contextos onde o incomum se torna comum, apaziguando o medo daquilo que era estranho anteriormente modificando valores e sentimentos, tornando-o familiar. Este é o objetivo das representações: apresentar algo que a princípio era não-familiar, estranho aos nossos sentidos, como algo

familiar, conhecido. Esse processo de familiarização dá-se por dois mecanismos a seguir descritos, a ancoragem e a objetivação.

2. Ancoragem

A ancoragem acontece durante o processo de pensamento. Baseia-se na memória e em pré-noções quando se depara com algum estranhamento. O mecanismo da ancoragem capta o algo estranho e não-familiar, consulta um sistema particular de categorias e o compara a um paradigma de uma dessas categorias que se pensa ser o mais apropriado. Neste momento, este algo, que pode ser um objeto ou uma ideia, acaba por adquirir características desta categoria e é reorientado de forma que se enquadre nela.

De forma ilustrativa, para ancorar melhor a noção, cito uma passagem de Proust: “Avistei diante de mim um homem que tomei a princípio pelo sr. de Charlus (...), vi que me enganara, mas não hesitei em colocar o desconhecido na mesma classe social...” (2008, p. 43)

Segundo Moscovici, ancorar é classificar e nomear. Classificou o desconhecido a princípio como o ‘sr. De Charlus’, refutou pois não o era. Imediatamente buscou nova classificação, pois o desconhecido já não era invisível, e comparou-o com o paradigma da ‘classe social do sr. de Charlus’, categoria familiar, e o enquadrou nesta que obteve melhor proximidade, o que tornou o desconhecido familiar e o nomeou como um ‘homem da mesma classe social do Charlus’, recuperando a coerência.

Mesmo havendo alguma discrepância entre o objeto/ideia e a categoria, o indivíduo fixa-se na sua avaliação apenas com o objetivo de garantir alguma coerência entre o desconhecido e o conhecido. Pois quando ele não se considera capaz de avaliar algo se sente ameaçado e experimenta um distanciamento, beirando até a invisibilidade pelo algo desconhecido.

3. Objetivação

Objetivar “...é reproduzir um conceito em uma imagem.” (MOSCOVICI, 2007, p. 71-72), é tornar material e concreto aquilo que antes era abstrato e não-familiar. As representações precisam deste movimento para circular. Para isto, é necessário que haja um estoque de imagens que cubram todas as palavras que necessitam de sentido, o que não é possível. Opera-se então um mecanismo de construção seletiva para a formação de um núcleo

figurativo, onde a sociedade seleciona um complexo de imagens para materializar um complexo de ideias.

A partir deste ponto, as imagens passam a ser elementos da realidade as quais antes eram apenas elementos do pensamento, torna-se a referência real do conceito, de forma a possibilitar que aquele vazio existente entre a representação e o que ela representa seja preenchido. Ocorre uma naturalização do conceito, que pode dar-se de várias formas, visto que cada cultura possui seus próprios instrumentais para transformar suas representações em realidade, como a personificação, a figuração e a ontologização.

Nas sociedades ocidentais, por exemplo, tende-se a transformar verbos em substantivos, para melhor concretizá-los. Moscovici (2007) destaca que a gramática está sendo objetivada e as palavras as representam, criam-nas e investem-nas com suas próprias características.

As sociedades primitivas também eram cobertas por vasto simbolismo. Representavam suas ideias pela ideia do seu símbolo de forma que as emoções provocadas por uma estendiam-se contagiosamente à outra. O símbolo é algo simples, facilmente representável, enquanto a ideia pela complexidade é mais difícil de ser abarcada pelo pensamento, o signo que assumia então o seu lugar.

...o totem é a bandeira do clã. Portanto, é natural que as impressões que o clã desperta nas consciências individuais (...) estejam muito mais vinculadas à idéia do totem do que à idéia do clã: porque o clã é realidade muito complexa. (...)o que esse primitivo vê à sua volta? De todos os lados, o que se oferece aos seus sentidos, (...) são as múltiplas imagens do totem (...) essa imagem que se repete por toda a parte (...) se torna representativa. É sobre ela que se fixam os sentimentos, porque ela é o único objeto concreto a que eles podem se apegar. (...) Ora, o emblema totêmico é o único que satisfaz essa condição. Ele é, por definição, comum a todos. (...) é o elemento permanente da vida social. (DURKHEIM, 2008, p. 276-277)

Portanto, ancoragem e objetivação são maneiras de lidar com a memória, onde a ancoragem mantém em movimento: classifica conforme um tipo e rotula com um nome. Já a objetivação, retira da memória conceitos e imagens para ressignificá-los no exterior (MOSCOVICI, 2007). As representações sociais operam por este complexo controle.

Durkheim (2008) não estabeleceu ou aprofundou os processos formadores das representações sociais, pois este não era seu objetivo, no entanto em algumas passagens, para poder explicá-las utilizou-se de conceitos, empregados posteriormente por Moscovici, como a classificação e a nomeação, além de já indicar a importância da língua, mesmo sem os definir.

Pensar é, com efeito, ordenar nossas idéias; é, por conseguinte, classificar. Pensar o fogo, por exemplo, é colocá-lo nesta ou naquela categoria de coisas, de maneira a se poder dizer, que ele seja isto ou aquilo, isto e não aquilo. Mas, por outro lado, classificar é nomear; porque uma idéia geral só tem existência e realidade na e pela

palavra que a exprime e que faz, por si só, a sua individualidade. Assim, a língua de um povo sempre tem influência sobre a maneira com que as coisas novas que aprende a conhecer são classificadas nos espíritos e conseqüentemente pensadas, pois são obrigadas a adaptarem-se aos quadros preexistentes. Por essa razão, a língua que os homens falavam quando começaram a produzir uma representação elaborada do universo, marcou indelevelmente o sistema de idéias que então surgia. (DURKHEIM, 2008, p. 111)

O autor entendia que os mecanismos eram necessários à obtenção de uma coerência interna “...essas realidades em linguagem inteligível (...) trata-se de ligar as coisas entre si, de estabelecer relações internas, de classificá-las, de sistematizá-las.” (*idem*, p. 507). Formavam um vínculo interno, responsável pela união do grupo e harmonia, tornando-o coeso.

3.4.Utilização na pesquisa

A abordagem do fenômeno das representações sociais compreende um campo complexo de estudos. Por isso mesmo, Flament afirma que “... o discurso espontâneo dos sujeitos está longe de revelar a complexidade das representações sociais.” (1994, *apud* SÁ, 1998, p. 89).

Esta pesquisa buscou apreender as representações sociais dos jovens estudantes sobre o Projeto Político-Pedagógico das suas instituições de ensino. Ou seja, pretende-se capturar a visão destes jovens, a forma como assimilam e compreendem sua participação no processo democrático de execução desta nova abordagem pedagógica.

Diante da complexidade que são as experiências e realidades sociais que se realizam na escola, o conceito de representações sociais utilizado neste trabalho coaduna-se ao de Durkheim, pois se acredita que, enquanto instituições sociais, as representações sociais exprimem a realidade materialmente e simbolicamente estruturadas na coletividade.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Os projetos político-pedagógicos, como instrumentos de busca de autonomia, voltados para uma educação cidadã, contemplam uma complexidade de interesses. Nesse sentido, torna-se inviável chamá-los de neutros, por melhor que sejam as intenções compartilhadas pelo grupo que o constitui – seja o gestor, o executor, ou aquele que o recebe, alunos e comunidade.

Foi sob o olhar dos jovens que se pretendeu caminhar neste trabalho, examinando o sistema de referências utilizado para classificar e interpretar os acontecimentos, bem como compreender a formação e o funcionamento desse sistema; buscando suas percepções que se concretizam no espaço escolar, quando o projeto político-pedagógico já está presente e a contribuição que este instrumento da gestão democrática pode acrescentar em sua educação como sujeitos.

Para tanto, a abordagem metodológica das representações sociais apresentou-se apropriada, visto que capturava as visões dos jovens enquanto atores sociais da escola. Parte-se do pressuposto que esses sujeitos participam de maneira diferenciada na construção da realidade escolar, quando comparado a gestores e professores, que apresentam uma visão mais sistematizada do processo.

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi observar as representações sociais que a juventude trazia consigo, como estas representações interferiam na sua participação como ser-agente no cotidiano escolar e, mais especificamente, como essas representações apareciam no momento de se tornar sujeito no âmbito do projeto político-pedagógico da instituição na qual estudavam.

Partiu-se, porém, do pressuposto hipotético de que a elaboração e a implementação do projeto político pedagógico nas escolas públicas de nível médio do Distrito Federal acontecem à revelia dos estudantes. Adotou-se como hipótese central que a ausência de participação dos estudantes nesse processo parecia denotar desconhecimento da noção de projeto político-pedagógico por parte destes, o qual os levava à passividade.

Também se buscou abordar como hipóteses secundárias: a participação dos jovens na elaboração e na implementação do projeto político pedagógico é fulcral para a constituição enquanto sujeitos políticos (cidadãos); a ausência e/ou passividade da juventude no processo de elaboração e implementação do projeto político de suas escolas contribui para

a conformação de uma atitude apática, individualista e desorganizada nos processos político-sociais.

Tem-se, a partir daí, que o objeto de estudo são as representações sociais dos jovens do ensino médio público do Distrito Federal sobre o projeto político-pedagógico de suas escolas.

4.1. Metodologia

“O que é preciso é experimentar a hipótese, submetê-la tão metodicamente quanto possível ao controle dos fatos. Foi o que procuramos fazer.”
(DURKHEIM, 2004, p. 526)

A investigação realizada constituiu-se de uma pesquisa de campo sob a perspectiva quantitativa e qualitativa, com caráter descritivo-explicativo, observando a classificação de Vergara (2000 *apud* KAHLMEYER-MERTENS *et al*, 2009), que apresenta dois aspectos da metodologia: quanto aos seus fins (descritiva-explicativa) e seus meios (pesquisa de campo).

Esta opção pela pesquisa quantitativa, feita com a aplicação de questionário com respostas fechadas corrobora “(...) a afirmação de Robert Farr (1993) de que a teoria das representações sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial. Isto significa que é bastante amplo o leque de escolhas que mais uma vez seremos obrigados a fazer (...)” (*apud* SÁ, p. 80)

Porém, Moscovici (2007) afirma que a pesquisa em representações sociais deve ser de observação e não experimental, o que restringe um pouco as técnicas de levantamento que podem ser utilizadas, mas sem as resumir.

Já a parte qualitativa, que contemplou as questões abertas do questionário e a análise dos projetos político-pedagógicos das escolas visitadas, visa complementar as análises das respostas fechadas, oferecendo subsídios à análise quantitativa.

Segundo Viegas (2007), a metodologia implica em quatro elementos básicos – procedimentos, orientação, conteúdo e técnicas – os quais se adotaram para esta pesquisa:

- quanto aos procedimentos, utilizou-se o método hipotético-dedutivo proposto por Popper, que tem por ideia principal a falseabilidade ou a corroboração da afirmação científica. Inicia-se pela construção do modelo, com vistas à esquematização da

realidade, posteriormente isolam-se as relações entre as variáveis e, finalmente, prevêm-se seus comportamentos;

- quanto à orientação metodológica, procurou-se pautar pelos princípios da evidência, da síntese, da enumeração (visto que é quantitativa), da pertinência, do globalismo, da teleologia e da agregatividade;
- já quanto ao conteúdo, buscou-se estabelecer os nexos causais entre os sujeitos jovens e suas representações sobre o projeto político-pedagógico da instituição em que estão inseridos com vistas ao papel que este instrumento possibilita para a construção de sua autonomia enquanto sujeitos político-sociais que são;
- para as técnicas consideradas, Viegas (2007, p.110) destaca que “São duas as questões ligadas às técnicas de levantamento: a classificação (...) e a validade das inferências, ou seja, que grau de confiança se pode ter na interpretação dos dados.” Neste contexto, optou-se por respostas escritas com ambiente misto: formal estruturado e não-estruturado, por meio da aplicação de questionário, preenchido pelos próprios jovens com respostas fechadas e abertas.

4.2.O início da pesquisa – preliminares

A pesquisa nasceu dentro da Faculdade de Educação, a partir das múltiplas possibilidades que o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia disponibiliza, por ter sua estrutura baseada em projetos. Desta abertura, a professora Dr^a Maria Zélia Borba Rocha, em meados de 2008, concebeu a pesquisa intitulada *Representações Sociais, Juventude e Gestão Escolar* – REJUGES, da qual este trabalho faz parte.

O grupo teve início a partir do Projeto 3, uma disciplina obrigatória do currículo do curso e que possui natureza de projeto. Esta disciplina adquiriu caráter de projeto de pesquisa pelo encaminhamento dado pela professora.

No início do projeto, só se tinha a clareza que a pesquisa versaria sobre representações sociais e juventude. Iniciou-se uma longa jornada, primeiramente, com os estudos de fundamentação teórica e metodológica nos universos das representações sociais e de metodologia científica respectivamente.

Concomitantemente a este trabalho, iniciaram-se individualmente as escolhas dos objetos de pesquisa de cada um dos integrantes do grupo, escolhas estas fundadas nas inquietações de cada um e que estivessem contidas dentro do “guarda-chuva” do qual se denominou o cerne da pesquisa. Desta fase resultaram as seguintes variáveis da pesquisa

global: política, identidade cultural, indústria cultural, violência escolar, estágio, docentes, gestão escolar e projeto político-pedagógico.

Posteriormente, acrescentaram-se os estudos teóricos sobre a juventude e, individualmente, os respectivos objetos de estudo, neste caso o projeto político-pedagógico.

Seguiu-se a elaboração coletiva do questionário, este demorou mais tempo do que o planejado. Havia a falta de experiência do grupo, além de um excesso de precisão e empenho de todos, corroborado pela professora. Optou-se por retardar a pesquisa para se ganhar em rigor. O grupo estava ciente de que se avançasse naquele momento, perder-se-ia em conhecimento e qualidade, por um atropelo do tempo. Neste período já se ultrapassara mais de ano do grupo reunido, e como se tinham dois objetivos individuais igualmente partilhados por todo o grupo, quais seriam, aprender todos os passos da pesquisa e consolidá-los apenas na monografia ao final do curso, consensou-se que o objetivo coletivo, a conclusão da pesquisa, seria melhor efetivado respeitando os tempos individuais de aprendizagem de todos do grupo.

Questionários prontos! A seguir, o levantamento amostral.

4.3.A pesquisa empírica

A juventude do Distrito Federal se configurava em 2010, segundo o censo do IBGE, numa população de 466.538 jovens de 15 a 24 anos. Para o universo desta pesquisa, utilizamos um corte menos abrangente, considerando apenas os jovens escolarizados, que cursavam o ensino médio regular nas escolas públicas do Distrito Federal no mesmo ano. Obteve-se um estrato da população com 84.444 jovens matriculados na rede distrital de ensino, segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A partir daí, traçou-se um plano amostral de forma a proporcionar que os resultados encontrados fossem representativos para esta população.

Optou-se por uma amostra probabilística por conglomerados, escolhendo-se as cinco regiões administrativas do Distrito Federal com maior número de alunos matriculados: Taguatinga, Ceilândia, Gama, Planaltina e Santa Maria. Procedeu-se, em seguida, à escolha randômica das escolas e de suas respectivas turmas que seriam submetidas à pesquisa, com a utilização do programa estatístico *SAS System*, o qual também foi utilizado para determinar o tamanho ideal das amostras.

Para cada turma, foram aplicados oito tipos de questionários, distribuindo-os aleatoriamente entre todos os estudantes, de modo que cada aluno respondesse apenas um dos

tipos de questionário. Dessa forma, aplicaram-se ao todo 2.074 questionários durante a pesquisa, sendo destes, 242 (duzentos e quarenta e dois) referentes ao projeto político-pedagógico, que compôs a amostra.

O material foi coletado no período entre 13 de agosto de 2010, data da visita à primeira escola, e 10 de setembro de 2010, data da última visita às escolas. Para este período, juntou-se todo o grupo, de forma que participaram da aplicação também os novos ingressantes no projeto. Diante dessa situação, foi necessária a realização de algumas apresentações teóricas e metodológicas mês anterior à coleta de dados a fim de explicar pontos que pudessem causar interferências aos respondentes da pesquisa e, assim, evitar vieses nos instrumentos coletados. Durante a aplicação dos questionários também se realizaram fotos e filmagens das escolas, além de entrevistas com alguns alunos durante os intervalos (recreio), que não foram utilizados para as análises deste trabalho, porém considera-se um material importante para estudos futuros.

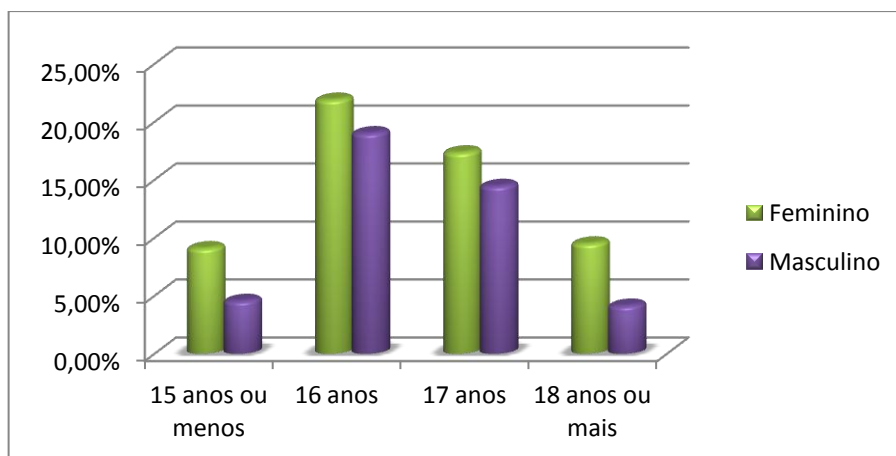
Depois de aplicados os questionários, a fase seguinte foi a de transcrição e tabulação das respostas. Para esta fase, transcreveram-se as respostas para o programa *Access*, solicitado pelo estatístico Dr. Alan Ricardo Silva, integrante do GERAJU e professor do Departamento de Estatística da UnB, para poder usar o programa *SAS System*, que realizou cálculo dos cruzamentos utilizados para a análise.

4.4.Os dados

O questionário aplicado era composto por duas partes: uma de informações gerais, para compor o perfil da juventude pesquisada, e outra referente aos objetos de estudo analisados por cada integrante do grupo REJUGES. A primeira parte possuía 24 questões comuns a todo o grupo. A segunda parte, referente aos objetos de estudo propriamente dito, reunia 76 questões distribuídas nos oito objetos de estudo distintos, ficando nove questões referentes a esta pesquisa, numeradas do 92 ao 100, conforme Apêndice 01.

Deste instrumento, retirou-se que a amostra é composta por jovens distribuídos da seguinte forma: 13,64% com 15 anos ou menos, 40,91% com 16 anos, 31,82% com 17 e 13,64% com 18 anos ou mais. Quanto ao gênero, 57,85% dos entrevistados são do sexo feminino e 42,15% são do sexo masculino, distribuídos conforme o gráfico 1. A maioria é solteira (96,27%), heterossexual (97,49%) e sem filhos (98,76%). Ressalta-se, entretanto, que aqueles que possuem filhos (1,24%) não pertencem ao universo dos casados ou juntados (3,73%).

Gráfico 1 – Distribuição do gênero por idade

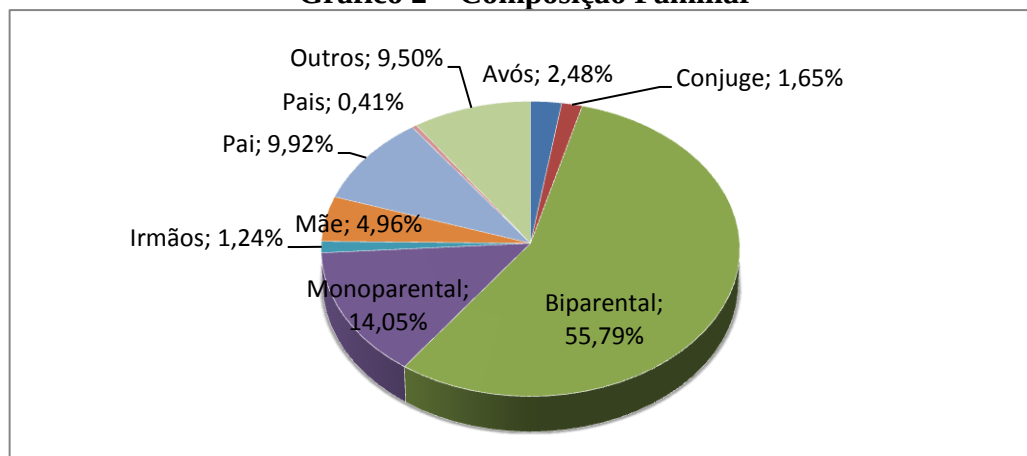


Fonte:elaboração própria

Quanto à raça/cor, 49,79% consideram-se pardos, 22,82% brancos, 16,18% negros, 8,3% amarelos e 2,9% indígenas.

Com relação à família, pertencem em sua maioria (55,79%) a uma família biparental, composta pela presença da mãe ou madrasta, pai ou padrasto, irmãos e outros, mas sempre com as duas referências, uma masculina e uma feminina, além de irmãos. Aqueles que residem apenas com os pais, sem os irmãos, foram classificados a parte e totalizaram 9,50%. Observa-se também incidência de família monoparental com 14,05%, onde a referência pode ser a paterna ou a materna, juntamente com os irmãos. Ressalta-se que 4,96% dos entrevistados afirmaram que residem apenas com a mãe e 0,41% apenas com o pai. Aparecem também outras conformações familiares: 1,65% mora com o cônjuge, 2,48% moram com os avós, 1,24% com irmãos e 9,92% apresentam outras estruturas (Gráfico2). A maioria tem um, dois ou três irmãos, 27,31%, 31,09% e 17,23% respectivamente. Apenas 5,04% declararam ser filho único, e 19,32% possuem mais de três irmãos.

Gráfico 2 – Composição Familiar



Fonte: elaboração própria

A renda familiar varia da seguinte forma: 23,38% afirmam que percebem mais de cinco salários mínimos, 30,30% estão entre dois e quatro salários, 37,66% entre um e dois salários, 7,79% recebem exatamente um salário mínimo e 0,87% recebe menos de um salário mínimo.

Com relação à renda individual, 64,02% não exercem atividade remunerada e 35,98% trabalham, mesmo que de maneira informal. Destes, 69,14% recebem menos de 1 salário mínimo, 24,69% ganham apenas 1 salário e 6,17% recebem entre 1 e 2 salários mínimos. Não havendo relatos de salários acima destes. Quanto às atividades exercidas, 19,25% realizam estágio, 8,37% possuem emprego (sem especificar se formal ou não), 0,84% trabalha com pesquisa e 7,54% definem-se como autônomos, fazem bicos ou exercem outras atividades, como montagem de sítios eletrônicos.

Após essa caracterização geral da juventude da escola pública do Distrito Federal, a segunda parte dos dados referia-se ao objeto de estudo, que adentra nas percepções dos alunos no universo escolar, considerando-as quanto às práticas democráticas utilizadas para a gestão.

Constatou-se que 87,60% dos alunos afirmam que não sabem o que significa projeto político-pedagógico. Quando perguntados se conhecem o projeto da sua escola, 10,64% afirmam que a escola não tem, 80,85% não sabem se tem o referido projeto e 8,51% declararam que sua escola possui PPP.

Ao apurar a percepção dos alunos quanto à definição do PPP³, 31,50% elegeram como melhor resposta que seria um plano para a escola executar, 28,00% apontou que seriam sugestões da comunidade escolar para ajudar a resolver os problemas da escola, 19,50% que seria um documento para identificar os problemas da escola, 17,00% achavam que corresponderia a uma exigência da Secretaria de Educação e 4,00% atribuíram ao PPP outras definições não discriminadas.

Quanto à percepção dos alunos sobre a ação do projeto sobre a escola⁴, 27,60% escolheram que o PPP ajuda a resolver alguns problemas da escola como a mais importante, 24,43% achavam que ajudava a unir a escola, 19,43% sugeriram que o PPP estabelece as regras de convivência escolar, outros 21,72% responderam que não sabiam e 6,79% afirmaram que o PPP não faz nada.

Quanto ao conteúdo do PPP, 36,89% consideraram como mais importante para conter no projeto da escola as sugestões da comunidade local, 22,82% consideraram que

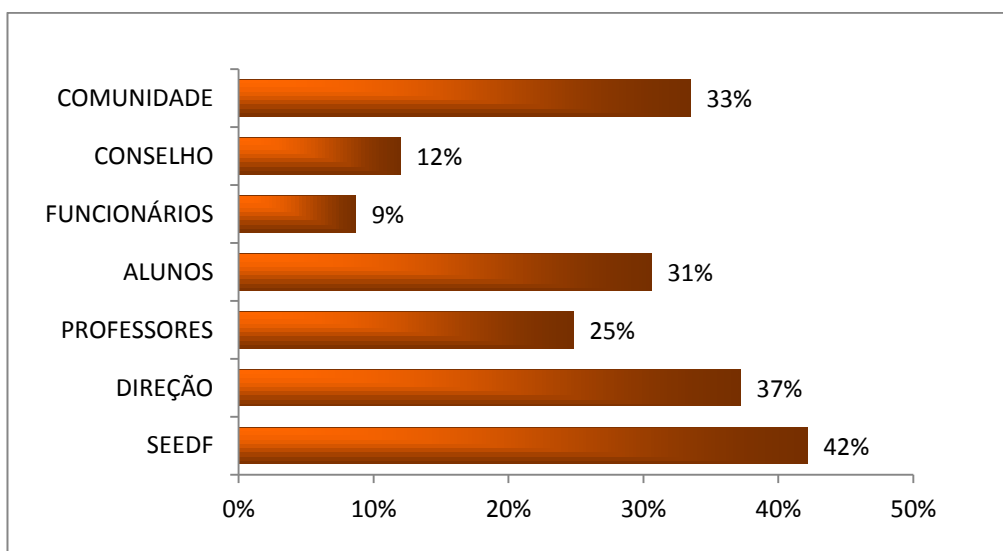
³Questão 93 do questionário.

⁴Questão 95 do questionário

deveria conter os objetivos da escola, 19,90% apontaram que o PPP deveria apresentar regras de comportamento para os alunos, 18,45% consideraram os conteúdos das disciplinas e 1,94% optou por outra elaboração sugerindo, por exemplo, que deveria conter a opinião dos alunos.

Quanto às pessoas envolvidas no processo de elaboração do projeto na escola, os jovens poderiam marcar quantas opções julgassem necessárias, foram sugeridos: a Secretaria de Educação, a direção da escola, os professores, os funcionários, os alunos, o Conselho Escolar e toda a comunidade escolar junta, discriminando-a em pais, alunos, professores, funcionários e direção. Obtiveram-se as respostas conforme o gráfico abaixo:

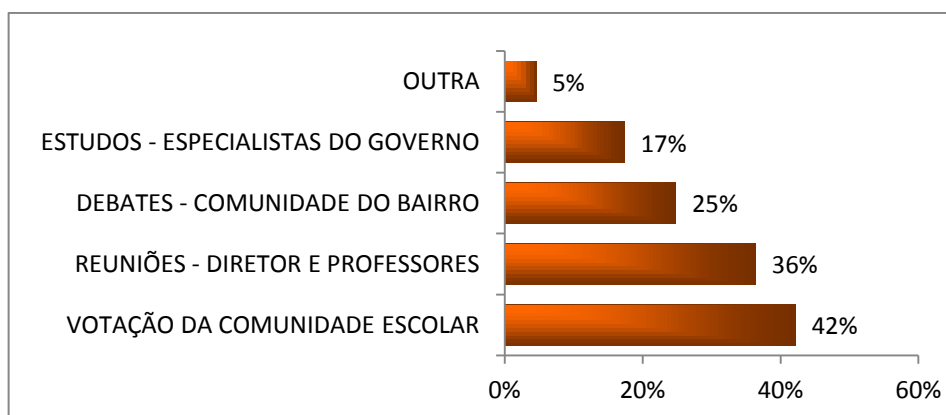
Gráfico 3 – Quem deve construir o PPP?



Fonte:elaboração própria

Quando inquiridos quanto à maneira pela qual o PPP deveria ser elaborado obteve-se que a escolha por voto da comunidade escolar seria a melhor opção, escolhido por 42% dos alunos, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Como deve ser construído o PPP?



Fonte:elaboração própria

Importante salientar que 7,03% dos alunos entrevistados, ao responderem que não sabiam o que era o PPP, nem tentaram elaborar respostas sobre o assunto, deixando o restante do questionário em branco.

O questionário também possuía uma questão aberta, a última, que solicitava que eles explicassem o porquê de a escola ter ou não o projeto político-pedagógico. E a maioria, 76,03%, não tentou elaborar qualquer resposta deixando em branco ou escrevendo apenas “não sei”.

Porém, as respostas dadas, que contemplam 23,97% do universo pesquisado, trouxeram as representações dos alunos sobre o projeto, relativos à utilização ou não pela escola. Foram classificadas em seis grupos: quanto ao interesse dos atores, quanto à indicação de problemas na escola, quanto à importância para organização escolar e manutenção das regras, quanto à citação de outros projetos como se fosse o PPP, quanto ao interesse de querer participar da elaboração (mesmo não conhecendo ainda) e outras respostas. Esta questão e todas as outras são discutidas no capítulo referente a análise dos dados.

No momento, cabe citar alguns exemplos:

1. Quanto ao interesse dos atores – “Não tem por falta de interesse da escola”, “Acredito que por falta de interesse da secretaria de educação para com a escola”, “Não existe e não conheço o motivo, mas creio que seja por falta de interesse tanto dos alunos quanto da direção”.
2. Quanto à indicação de problemas na escola – “A direção não ouve o professor e o aluno e nunca se falou nesse assunto”, “Não sei se tem, pois isso não é comunicado aos alunos nem a comunidade”, “Pois a escola é muito mal organizada e por isso acho que não tem”, “Por falta de comunicação no colégio”, “Porque escola pública não tem recurso para ter um projeto desses”.
3. Quanto à importância para organização escolar e manutenção das regras – “É um projeto importante para escola e principalmente para os alunos, visando coisas novas e um melhor desenvolvimento do ensino”, “Esta escola tem PPP e ajuda muito na organização da escola e as regras disciplinam os alunos”, “Não sei se tem, mas se tiver deve ser para ajudar a melhorar a escola”, “Para estabelecer o funcionamento da

escola e suas metas”, “Para identificar os problemas da escola e ajudar a resolvê-los”.

4. Quanto à citação de outros projetos como se fossem o PPP – “A minha escola tem sim, só que chamamos de regras de convivência, pois deve haver metas a serem cumpridas, direitos para ganharmos e deveres para cumprirmos”, “Tem sim, existem vários projetos que incentivam os alunos na escola e sempre que há algum problema a escola resolve”.
5. Quanto ao interesse de querer participar da elaboração (mesmo não conhecendo ainda) – “Não sei, mas se tiver espero aprender sobre o assunto e dialogar”, “Não sei se tem, mas se tiver tem que ser divulgado entre os alunos para discutir os ideais da escola”, “Porque falta alguém para tomar a frente e brigar por nossos direitos”, “Talvez tenha, mas acho que se tivesse deveriam ter nos explicado”;e
6. Outras respostas – “Já ouvi alguns professores comentarem, mas não sei o que é”, “Nunca ouvi sobre o assunto na escola”, “Nunca foi divulgado esse assunto no colégio”, “Aqui tem, pois alguém tem de administrar o PPP”.

4.5.Os projetos político-pedagógicos das escolas

Primeiramente, convém informar que esta pesquisa não objetiva fazer uma análise pedagógica dos PPP's das escolas, apenas apontar quanto aos aspectos relativos aos jovens que são contemplados nos projetos, que permitirão aprofundar e enriquecer a análise dos questionários e também tentar entender o porquê do desconhecimento pelos jovens dos respectivos projetos dos quais são sujeitos.

Outro aspecto importante é observar que, para garantir o sigilo e o anonimato das escolas, elas foram enumeradas para poder proceder à tabulação dos dados e neste trabalho serão denominadas de E1, E2, E3, e assim sucessivamente caso seja necessário especificar uma ou outra. Por isso, também, nas referências bibliográficas aporei seus documentos, inserindo-os como fontes primárias e ocultando aspectos que possam vir a identificá-las.

Informe-se ainda não ser possível relacionar os questionários às respectivas escolas visto que os instrumentos preenchidos pelos alunos não continham os seguintes

campos: nome, escola, região administrativa, nem qualquer outra pergunta que pudesse relacioná-los às suas escolas ou identificá-los.

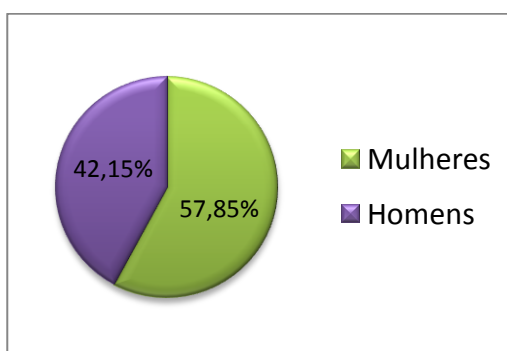
Foram recebidos nove projetos de escolas entre as dez visitadas.

5. ANÁLISE DOS DADOS

“... o hábito embota facilmente a curiosidade e sequer pensamos mais em nos interrogar. (...) renunciamos a compreender tanta coisa sem sequer ter consciência da nossa renúncia.” (DURKHEIM, 2008, p. 91)

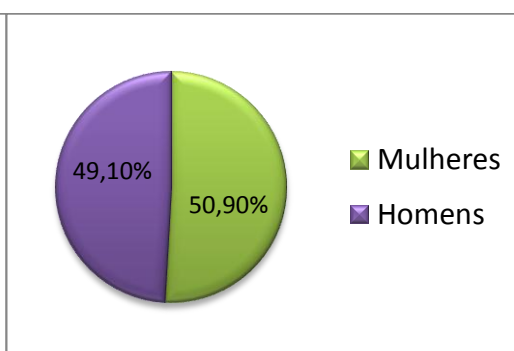
A juventude da amostra está dividida em 57,9% de mulheres e 42,1% de homens, o que destoa um pouco da porcentagem de jovens do DF, que é de 50,9% e 49,1%, respectivamente, conforme o Censo 2010 do IBGE.

Gráfico 5 – Universo Pesquisado



Fonte: elaboração própria

Gráfico 6 – Censo 2010 - IBGE



Fonte: elaboração própria

Porém, a juventude parece ser bastante homogênea, não tanto “juventudes” como discutido no início deste trabalho, mas a maioria apresenta-se entre 16 e 17 anos (72,73%), solteira (96,27%), heterossexual (97,49%), sem filhos (98,76%), de cor parda (49,79%), vinda de família biparental (65,29%), que possui 3 ou mais filhos por família (67,64%), com renda familiar abaixo de 4 salários (76,62%) classificados entre as classes⁵ D e E. Talvez essa homogeneidade justifique-se pelo corte de jovens escolarizados em idade regular nas escolas públicas das regiões administrativas da capital do País.

Quanto à minoria de jovens que estão inseridos no mercado de trabalho, que enquadram 35,98% dos jovens nesta situação, trabalhando mesmo que de maneira informal, destaca-se que 69,14% recebem menos de 1 salário mínimo, independente de ser estágio, emprego ou “bico”, o que caracteriza uma mão de obra precarizada e incerta.

Por ora, o objetivo proposto é capturar as representações sociais desses jovens sobre o projeto político-pedagógico das escolas nas quais estão inseridos, porém se faz

⁵Esta classificação foi obtida no banco de dados do IBGE, conforme o “Censo 2010”, na qual a classe D insere-se na faixa de dois a quatro salários mínimos, entre R\$ 1.020,00 a R\$ 2.040,00 e a classe E insere-se na faixa de até dois salários mínimos, até R\$ 1.020,00, considerando o salário mínimo no valor de R\$ 510,00, vigente no período de aplicação da pesquisa, em 2010.

complicada esta tarefa se se considerar que 87,60% dos jovens entrevistados não sabem o que significa o PPP e mesmo entre aqueles que responderam que sabiam o que era o PPP, mais da metade (56,67%) não sabiam se sua escola tinha o referido projeto além de apresentarem respostas confusas quando tentavam explicá-lo.

Desta forma, esbarra-se em um problema metodológico. Sá (1998) alerta para este fato quando afirma:

Assim, para a definição do par sujeito-objeto de uma pesquisa, devemos ter em mente que a representação que os liga é um saber efetivamente praticado, que não deve ser apenas suposto, mas sim detectado em comportamentos e comunicações que de fato ocorram sistematicamente. (...) Precisamos ter, de antemão alguma confiança em que o fenômeno exista, em que haja uma certa plausibilidade de que tal ou qual objeto seja representado por tal qual sujeito. (p. 58)

Quando se observam os PPPs, percebe-se que as escolas não tratam seus projetos como PPP, mas sim como simples propostas pedagógicas. Seus títulos variam de “Proposta Pedagógica”, ou “Proposta Pedagógica Gestão Escolar Compartilhada”, até “Proposta Político-Pedagógica” ou ainda, “Plano Político-Pedagógico Gestão Compartilhada”, apenas duas escolas tratam-na como Projeto Político-Pedagógico propriamente dito. O que poderia justificar, em parte, o desconhecimento dos alunos ao termo, mas o que fica premente nesta constatação é uma primeira dissonância entre os discursos acadêmicos e a prática real na escola, o que não compete ao âmbito deste trabalho.

Diante disso, convém um segundo olhar sobre as questões seguintes do questionário. Nele se observam que os jovens desconhecem o PPP em sua concepção plena, porém elaboram explicações a respeito dos quesitos da gestão e da participação dos diversos atores da realidade escolar, fazendo denúncias, elaborando hipóteses e sugerindo práticas.

Moscovici analisa esta possibilidade como um processo da representação, citando Bartlett,

...sempre que o material mostrado visualmente pretende ser representativo de algum objeto comum, mas contém características que são incomuns (não-familiares) à comunidade a quem o material é apresentado, essas características invariavelmente sofrem transformação em direção ao que é familiar. (BARTLETT, 1961, p. 178 apud MOSCOVICI, 2007, p. 59)

Estas hipóteses elaboradas pelos jovens revelam representações em transformação, neste universo novo em que o PPP se delineia, afinal seus aproximados trinta anos não consolidaram uma representação.

Outro aspecto levantado por Sá (1998):

Finalmente, acrescenta-se ainda como problemático o fato de que a própria prática especializada da pesquisa pode contribuir para a atribuição do status de representação social a emissões discursivas fortuitas, dada a liberdade de provocação

de respostas que as técnicas de entrevistas ou de questionários detêm. De fato, entrevistas e questionários exigem respostas por parte dos sujeitos da pesquisa. E estes as dão, mesmo que nunca tenham pensado sobre o assunto ou acompanhado discussões sobre ele no âmbito do seu grupo. Pode-se chegar assim a pseudo-representações, descritas até com alguma verossimilhança, mas que simplesmente não emergiram de fato da vida social cotidiana daqueles que seriam seus supostos usuários. (p. 49)

Destaca-se este ponto considerando que os jovens estão inseridos na escola, convivem e são submetidos às propostas pedagógicas. Portanto as representações que possuem derivam de um saber efetivamente praticado se não como agentes, pelo menos como pacientes. Portanto, conclui-se que os jovens possuem representação social a respeito deste instrumento de gestão da escola elaborado apenas como proposta pedagógica. Nestes termos desfaz-se o problema metodológico.

Seguindo adiante, quando questionados sobre a definição do PPP, é interessante destacar certo antagonismo, sendo que 31,50% conceberam como um plano a ser executado, como algo pronto, quase imposto. Já 28,00% propuseram como sugestões da comunidade para resolver os problemas da escola, numa vertente mais participativa, num contexto em que as novas formas de gestão começam a se confrontar com as velhas práticas de fórmulas prontas a serem aplicadas. Este viés é corroborado quando analisado juntamente com a questão referente aos conteúdos do PPP, onde 36% dos jovens sugerem que este contenha sugestões da comunidade local.

Já quanto à competência da elaboração do PPP (Gráfico 3), percebe-se certo receio da participação da comunidade (33%) e do protagonismo juvenil⁶ (31%), ficando estes bem atrás da competência imputada à Secretaria de Educação (42%) e à direção da escola (37%), o que implica que o jovem ainda tende a deixar a responsabilidade para o outro. Porém, não é tão direta esta relação, pois nesta questão os alunos poderiam marcar mais de uma opção e muitos deles marcaram em conjunto todas as opções ou combinações entre, alunos, professores, direção e comunidade (discriminada em pais, alunos, professores, funcionários e direção) na qual também estão inseridos. Portanto, pode-se fazer uma releitura de que eles têm interesse de participar em conjunto com a Secretaria de Educação e a direção da escola, pois destes 42% que escolheram a Secretaria como competente, 58,63% também marcaram outras opções, ou seja, apenas 16,53% dos jovens consideraram exclusivamente a Secretaria como instância competente, o que é bem diferente.

⁶“(…) noção de que os jovens são colaboradores e partícipes nos processos educativos (...)” (ABRAMO, 2007, p.76)

Interessante destacar a baixa consideração reservada ao Conselho Escolar (12%) e aos funcionários da escola (9%), o que denota uma representação negativa a respeito da participação destes atores da escola, os quais nos levam a formular as seguintes questões: será que a atuação do Conselho Escolar está-se dando de forma efetiva? Será que os jovens têm-se sentido representados neste Conselho? Ou ainda, quanto à desvalorização dos funcionários, será que os alunos estão apenas refletindo as representações geradas pelo capitalismo sobre as desigualdades dos papéis sociais reforçando a dicotomização do trabalho em manual e intelectual e sua conseqüente desvalorização do manual e reafirmando preconceitos sobre quem executa não deve opinar? Estes são apontamentos que merecem alguma investigação futura como fenômenos educacionais.

Outra questão relevante foi referente à forma de elaboração do Projeto (Gráfico 4), cuja escolha foi pelo voto da comunidade escolar como a melhor opção, 42%, o que reflete uma predominância do voto como canal para o processo de conquista de direitos. Já 36% optaram por reuniões da direção com os professores, valorizando a tendência menos participativa, o que talvez reproduza as práticas que aconteçam nas escolas. Mas, tiveram 5% de jovens que escolheram a opção “Outros”. Estes sugeriram basicamente a mesma opção, que fossem realizadas reuniões, não somente com os diretores e professores, mas também, que os alunos estivessem presentes, indicando a vontade de também participarem da elaboração. Eles somam-se aos 25% que optaram por debates da comunidade, nos quais denota uma certa responsabilidade da parte destes jovens, neste período que enfrentam muitas barreiras para se expressarem.

Importante notar que dos nove projetos analisados das dez escolas visitadas, todos informaram que tiveram seus projetos elaborados de forma participativa e colaborativa com todos os segmentos da comunidade escolar. Cabe neste aspecto questionar que tipo de forma participativa e colaborativa é esta? Questionar ainda quanto à efetividade desta forma de participação para a constituição do sujeito enquanto ser-agente na comunidade a qual pertence e o seu desenvolvimento para a construção da cidadania.

Observam-se nos projetos, por exemplo, que a escola E1 realizou pesquisa junto a direção, professores, servidores, alunos e pais e em sua avaliação pretende elaborar questionários para coleta de dados quanto aos aspectos contidos no PPP da escola. A E2 elaborou com a participação direta e indireta dos segmentos, a escola E6 informa que o projeto foi elaborado pela equipe da direção, em conjunto com a Associação de Pais, Alunos e Mestres, Conselho Escolar, servidores, corpo docente e corpo discente e mais a frente informa

que elaborou questionário sócio-cultural de diagnóstico com 22 estudantes (0,1%) e obteve que os jovens sentem-se responsáveis pela escola e mais de 90% tem vontade de participar de grupos de discussão para melhorias na escola e na comunidade.

Por isso coloca-se outra questão, será que o jovem percebe o seu papel social agindo pelo seu representante político? Ou, será que pela representação política não se delega também a responsabilidade esvaziando o papel político? Ou melhor, será que respondendo um questionário, uma pesquisa sobre a escola, o jovem consegue vivenciar e torná-la uma aprendizagem significativa que consolide sua formação para a cidadania, como pretendem as propostas pedagógicas das escolas?

As respostas abertas foram muito esclarecedoras para estes questionamentos, como informado anteriormente, uma vez que foi perguntado se a escola tinha projeto e o porquê daquela resposta, seguem alguns exemplos:

- “Talvez tenha, mas acho que se tivesse deveriam ter nos explicado”;
- “Não sei, mas se tiver espero aprender sobre o assunto e dialogar”;
- “Não sei se tem, mas se tiver tem que ser divulgado entre os alunos para discutir os ideais da escola”;
- “Não sei se tem, falta comunicação e compreensão entre alunos e direção”;
- “Os alunos não sabem o que se passa na escola”;
- “Porque não deve ter a colaboração, o diálogo com os alunos e comunidade”.

Percebe-se uma apatia, uma desorganização entre os jovens, porém percebe-se também uma abertura para a aprendizagem, para o diálogo, uma indignação por não terem essa informação. O PPP da escola E6 aponta que “Entendemos que para o cidadão efetivar a sua participação comunitária, é necessário que ele disponha de informações” (2010f, p.12), faz-se pois a crítica que os jovens denotam não terem acesso a estas informações.

Dantas e Caruso (2011) apontam em seu artigo a necessidade de politização dos jovens para o funcionamento da democracia. Entendem que a universalização de acesso à escola não representou elevação no grau de politização. “Escolarizar não representa, automaticamente, politizar.”(p. 23), e que se está “...criando cidadãos passivos e desinteressados...” (p.26). Apontaram ainda que os jovens compreendem a importância de serem informados sobre democracia e que há uma demanda e um desejo por informação, carentes de ações e reflexões sobre o tema. Colocam, nesse aspecto a escola como “...um espaço bastante adequado ao estímulo à participação social, por meio, por exemplo, de ações

voluntárias promovidas nas mais distintas áreas...”(p. 26), sugerindo ações formais de educação para transformação da relação dos jovens com a política.

Existe a necessidade da criação de uma cultura do envolvimento da comunidade escolar e da politização não no sentido partidário, mas no sentido de participação, de pertencimento, de responsabilidade com o local e o social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A juventude é, pois, um alerta que a natureza e a cultura humana oferecem para que a sociedade se possa dirigir no sentido da mudança. (BOTO, 2003, p. 390)

Esta pesquisa iniciada em 2008, com a formação do grupo REJUGES, tinha como objeto capturar as representações sociais da juventude escolarizada de ensino médio do Distrito Federal sobre aspectos da gestão escolar. Propôs-se a investigar o aspecto da elaboração e execução do projeto-político pedagógico. Qual a percepção que os alunos das escolas de ensino médio do Distrito Federal tinham sobre o projeto?

A juventude, um constructo social tão controverso nas sociedades contemporâneas, vive prensada entre uma série de cobranças de comportamentos de adultos, por um lado e veementemente infantilizada, por outro. E neste movimento entre ser ou não, estar ou não, busca sua identidade, de forma que, atualmente constituiu-se em juventudes.

Mannheim (1961) afirma que a juventude é um recurso latente, cheio de vitalidade, mas compete às escolas torná-los agentes para uma formação cidadã. O projeto político-pedagógico traz em sua concepção as ferramentas conceituais necessárias para este desenvolvimento juvenil. Porém, de que forma têm sido executados? E de que forma a juventude os tem apreendido?

Durkheim afirma que as representações sociais são construídas nas relações sociais. Relações que se desenrolam no cotidiano, das famílias, das escolas, dos grupos juvenis. Mas as representações não apenas acontecem, elas se consolidam e se materializam.

Nesse sentido, este grupo de pesquisa saiu a campo no intuito de apreender as representações sociais que os jovens possuem sobre os PPP executados nas escolas. Realizou uma pesquisa empírica de caráter quantitativo e qualitativo, utilizando como instrumento questionários escritos mistos e análise documental dos projetos. Pautou-se pelo método hipotético-dedutivo, buscando estabelecer os nexos causais entre sujeito e objeto, por meio de suas representações.

Tem-se como hipótese central que a elaboração dos PPP das escolas acontece sem a participação dos estudantes e por isso estes desconheciam os PPP das suas escolas. A partir da análise dos projetos verificou-se que os projetos são elaborados coletivamente, porém a participação dos estudantes deu-se de forma colegiada. Da análise quantitativa, obteve-se que os alunos realmente desconhecem os projetos de suas escolas. Por isso, refuta-

se apenas em parte a hipótese central, visto que a proposta não é elaborada à revelia como se esperava, porém os alunos continuam sem conhecer as propostas.

Quanto às hipóteses secundárias, a primeira trata da participação do jovem como fundamental à sua constituição como sujeito político. Desta hipótese, deriva-se que a representação do jovem de forma colegiada não tem se constituído em forma efetiva de formação do jovem, visto que este continua desconhecendo o PPP, de modo que só é possível contestar a forma de participação.

Já a hipótese da ausência ou passividade da juventude no processo de elaboração e execução do PPP contribuir para a conformação de uma falta de atitude nos processos político-sociais, entende-se que foi corroborada, uma vez que o desconhecimento leva a passividade. Porém, os jovens mostram-se abertos ao conhecimento e à participação.

Percebe-se que não há, na execução do PPP, a consideração efetiva do jovem como sujeito. Abramo (2007, p. 77) afirma que há:

(...) uma dificuldade de ir além de sua consideração como ‘problema social’ e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los.

Dessa forma, entendo que não foi possível capturar as representações sociais dos jovens sobre os projetos político-pedagógicos vigentes nas escolas, visto que elas realmente não existem. Mas conforme Durkheim aponta uma representação demora gerações para se configurar e os projetos, enquanto Projeto Político-Pedagógico, são recentes e ainda não coabitam as representações, ficando estas reduzidas às propostas pedagógicas.

Cabe ressaltar que a primeira diferença entre as propostas pedagógicas e os PPP referem-se ao eixo político, este ainda não está claro nas propostas pedagógicas analisadas, também não estão claras nas normas regimentais e legais, entendido apenas como abertura, formalizando-se em brechas na legislação.

Isto posto coloca-se como questionamento, como suplantar as atuais representações sociais vigentes na sociedade, de forma a ser possível elaborar e executar projetos políticos-pedagógicos realmente voltados ao desenvolvimento da consciência cidadã dos jovens aos quais estão responsáveis?

E para finalizar, um fragmento de Boto (2003) que suscita este imaginário:

A sociedade adulta tende, neste sentido, a revelar-se e a projetar-se nos mais jovens; educar, de algum modo, é mostrar o mundo ao jovem educando; é traduzir a si próprio ensinando; é entregar-se repartindo. Sendo assim, ao buscarmos apreender, em sua essência, a particularidade da educação escolar, temos – professores –

dificuldade em visualizar aspectos comuns para além da idéia tacitamente acatada de 'transmissão' ... (BOTO, 2003, p. 391)

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1. Artigos e obras citadas

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284p. (Coleção Educação para Todos; 16).

ANANIAS, Mauricéia. A administração escolar no período imperial (1822-1889). In: ANDREOTTI, Azilde L. (et al.) (orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

ANDREOTTI, Azilde L. A administração escolar na Era Vargas(1930-1945). In: _____. (et al.) (orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. Cadernos CEDES 61. **Arte & manhas dos projetos políticos e pedagógicos**. CEDES/Campinas, v. 61, n. dez. 03, p. 378-397, 2003

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

DANTAS, Humberto; CARUSO, Vinícius. Politização nas escolas: o quanto os jovens compreendem essa demanda. In: **E-legis**, Brasília, n. 7, p. 22-33, 2 sem. 2011. Disponível em: <<http://elegisbr.com/cefor/index.php/e-legis/article/view/82/74>>, acessado em 25/11/2011.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1996, 3 ed.

DURKHEIM, Émile (1858/1917). **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994, 145p.

_____. **As formas elementares de vida religiosa**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008, 535p.

DUVEEN, Gerard. Introdução: O poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 7-28.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: MEC, SECAD, Unesco, 2007. 342p. (Coleção Educação para todos; 27)

FONSECA, Sônia Maria; MENARDI, Ana Paula S. A administração escolar no Brasil colônia. In: ANDREOTTI, Azilde L. (et al.) (orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. Campinas, SP: Papirus, 1995, 5 ed.

GALLINDO, Jussara; ANDREOTTI, Azilde L. A administração escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964). In: ANDREOTTI, Azilde L. (et al.) (orgs). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S. A., 1975, p. 1220.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S.; FUMANGA, Mario; TOFFANO, Claudia Benevento; SIQUEIRA, Fabio. **Como elaborar projetos de pesquisa: linguagem e método**. Rio de Janeiro: FGV, 2007. 140p. (Coleção FGV prática)

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2011, 10 ed..

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: _____. **Diagnóstico do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961, p. 36-61.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, 404p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007. 120p (Educação em ação)

PASTOUREAU, Michel. Os emblemas da juventude: atributos e representações dos jovens na imagem medieval. In: LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean-Claude (orgs.). **História dos Jovens 1: Da Antiguidade à Era Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 245-264.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; BEZERRA NETO, Luiz. As reformas educacionais na Primeira República (1889-1930). In: ANDREOTTI, Azilde L. (et al.) (orgs). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido: o caminho de Guermantes**. (Vol. 3, tradução Mário Quintana). São Paulo. Globo: 2008, 3ed, 1reimp., 687 p.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. In: **Série Idéias**. São Paulo, FDE, 1982.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea – Edição Comemorativa)

SCHINDLER, Norbert. Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da era moderna. In: LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean-Claude (orgs.). **História dos Jovens 1: Da Antiguidade à Era Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 265-324.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2007, 23 ed.

VIEGAS, Valdyr. **Fundamentos Lógicos da Metodologia Científica**. Brasília: Edunb, 2007. 239 p.

7.2.Documentos

IBGE. **Censo 2010**. Brasil IBGE censo 2010 Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados_do_censo2010.php>, acessado em 26/6/2011 -

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Anexo da Ordem de Serviço nº 01, de 11 de dezembro de 2009. 67p.

7.3.Fontes primárias

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto político-pedagógico do E1**⁷. DF, 2010a.

_____. **Projeto político-pedagógico: educar na diversidade**. (Local), DF, 2010b.

_____. **Proposta político-pedagógico do E3** (ano letivo de 2010). (Local), DF, 2010c.

_____. **Plano político-pedagógico: gestão compartilhada**, E4. (Local), DF, 2010d.

_____. **Proposta pedagógica**. (Local), DF, 2010e.

_____. **Proposta pedagógica 2010: E6**. (Local), DF, 2010f.

_____. **Proposta pedagógica: gestão escolar compartilhada**, 2010/2011. (Local), DF, 2010g.

_____. **Proposta pedagógica 2010**. (Local), DF, 2010h.

_____. **Proposta pedagógica do E9**. (Local), DF, 2009.

⁷Os códigos E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9 substituem os nomes das escolas a fim de preservar as suas identidades .

III – Terceira Parte

Um olhar para o futuro

UM FIM...

Termino mais uma fase de minha vida, encerro mais um ciclo. Preciso de férias! Descansar! Viajar! Aproveitar minha filha, meu marido, minha família e meus amigos... Reencontrar minha vida, que estive à espera nestes últimos quatro anos que eu desse este grande passo profissional.

Hoje sinto-me 'Pedagoga'! Sinto-me professora, mesmo sem ainda o ser, mesmo sem exercer.

Nessas férias, fecho meu ciclo, descanso num degrau acima na vida. Muitas mudanças estão se configurando - pessoais, profissionais... Mas neste fim, só quero me renovar para este futuro auspicioso.

UM PROJETO... OU DOIS...

Até semana passada tinha um projeto. Hoje ele tem outra cara. Minha vó sempre diz que projetamos, planejamos, para podermos modificar quando formos executar, pois sem esse rumo idealizado, não há direção para ser mudada, aliás, não há nem direção.

Assumi esta semana uma nova função, na área de desenvolvimento de pessoas no órgão público que trabalho, Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes – DNIT. Saí da área técnica, para trabalhar com as pessoas. D-e-s-e-n-v-o-l-v-i-m-e-n-t-o! Tão grande quanto complexo, por isso neste primeiro momento meu projeto é descobrir, desvelar (como gosta minha orientadora) este novo horizonte que muito me intriga, o da andragogia.

Num segundo momento, ou ao mesmo tempo, aguardo ser chamada no concurso da SEEDF, ainda estou investigando se posso acumular os dois empregos, ou se vale a pena, ou se eu consigo... Mas não pretendo desistir de descobrir as realidades da escola pública.

E num terceiro momento, pretendo trabalhar na área de políticas públicas do governo federal. Talvez, no Senado, na Câmara, talvez no outro lado, com minha ONG que não desisto de montar. Enfim...

MAIS UM INÍCIO!

APÊNDICE



UnB – Universidade de Brasília

FE – Faculdade de Educação

O que os jovens brasileiros pensam?

Questionário 7 - PPP

Esta pesquisa está sendo feita com os jovens do DF. Sua resposta é **muito importante** para nós. Pedimos que seja **muito sincero (a)** ao responder. E, se possível, não deixe questões em branco. **Não** precisa assinar ou escrever seu nome. Fique tranquilo (a), ninguém saberá quem respondeu.

Marque um X no item que corresponde a sua situação.

01 – Sexo

- a. () Masculino
b. () Feminino

02 – Idade

- a. () Menos de 15 anos
b. () 15 anos
c. () 16 anos
d. () 17 anos
e. () 18 anos
f. () Mais de 18 anos

03 – Estado Civil

- a. () Solteiro (a)
b. () Casado (a)

- c. () Viúvo (a)
d. () Separado/Divorciado (a)
e. () Amigado e/ou Juntado

04 – A sua cor ou raça é:

- a. () Branca
b. () Negra
c. () Amarela
d. () Parda
e. () Indígena

05 – Orientação Sexual

- a. () Heterossexualidade
b. () Homossexualidade
c. () Bissexualidade

06 – Quantos irmãos você tem? _____

07 – Quem mora com você? Marque quantos for necessário:

- a. () Pai
- b. () Mãe
- c. () avós
- d. () irmãos
- e. () Marido e/ou Esposa e/ou Companheiro (a) e/ou Namorado (a)
- f. () Filhos
- g. () padrasto
- h. () madrasta
- i. () Outros. Quais? _____

08 – Qual é o grau de escolaridade de sua mãe?

- a. () Pós-graduação Completa
- b. () Pós-Graduação Incompleta
- c. () Superior Completo
- d. () Superior Incompleto
- e. () Ensino Médio (2º grau) Completo
- f. () Ensino Médio (2º grau) Incompleto
- g. () Ensino Fundamental (1º grau) Completo
- h. () Ensino Fundamental (1º grau) Incompleto
- i. () Não é alfabetizada

09 – Profissão da mãe: _____

10 – Qual é o grau de escolaridade de seu pai?

- a. () Pós-graduação Completa
- b. () Pós-Graduação Incompleta
- c. () Superior Completo
- d. () Superior Incompleto
- e. () Ensino Médio (2º grau) Completo
- f. () Ensino Médio (2º grau) Incompleto
- g. () Ensino Fundamental (1º grau) Completo
- h. () Ensino Fundamental (1º grau) Incompleto
- i. () Não é alfabetizado

11 – Profissão do Pai: _____

12 – Qual a renda **mensal** da sua **família**?

- a. () **Menos** de um salário mínimo por mês (R\$ 510,00)
- b. () Exatamente um salário mínimo por mês = R\$ 510,00
- c. () Mais de um e menos de dois salários mínimos por mês (de R\$ 510,00 a R\$ 1.020,00)
- d. () Mais de dois e menos de quatro salários mínimos por mês (de R\$ 1.020,00 a R\$ 2.040,00)
- e. () Mais de cinco salários mínimos por mês (R\$ 2.550,00)

13 – Você tem filhos?

- a. () Sim
- b. () Não

14 – Se você tem filhos, Quantos? _____

15 – Qual a sua religião? **Não** a de seus pais.

- a. () Católica

22 – Escreva a quantidade de eletrodomésticos que tem em sua casa. Se você tem um, coloque o número 1, se tem dois, coloque o número 2 e assim por diante. SE você não tem em casa, coloque ZERO (00):

- a. () TV (canais abertos)
- b. () TV a cabo (canais pagos)
- c. () Computador
- d. () Aspirador de pó
- e. () Micro-ondas
- f. () Impressora
- g. () Máquina de lavar roupa
- h. () DVD
- i. () Banda Larga (acesso à internet)

23 – Você exerce alguma atividade remunerada?

- a. () Sim, tenho emprego.
- b. () Sim, faço estágio.
- c. () Sim, desenvolvo pesquisa.
- d. () Sim, realizo trabalhos esporádicos.
- e. () Sim, sou autônomo.
- f. () Sim, outra Atividade. Qual? _____
- g. () Não desenvolvo qualquer atividade remunerada.

24 – Se você exerce alguma atividade remunerada, qual a sua renda **pessoal**:

- a. () **Menos** de um salário mínimo por mês (R\$ 510,00)
- b. () Exatamente um salário mínimo por mês = R\$ 510,00

b. () Evangélica. Qual? _____

c. () Espírita

d. () Religião de Origem Africana. Qual? _____

e. () Outra. Qual? _____

f. () Não tem

16 – Em qual cidade você mora? _____

17 – A casa onde você mora é:

- a. () Própria
- b. () Alugada
- c. () Funcional (do trabalho)
- d. () Cedida (de favor)
- e. () Invadida (de invasão)

18 – A casa onde você mora é de:

- a. () Alvenaria (tijolo)
- b. () Barraco
- c. () Latão
- d. () Lona
- e. () Outra. Qual? _____

19 – Quantos quartos tem em sua casa? _____

20 – Quantos carros tem sua família? _____

21 – Número de empregados em sua casa (babás, diaristas, domésticas): _____

- c. () Mais de um e menos de dois salários mínimos por mês (de R\$ 510,00 a R\$ 1.020,00)
- d. () Mais de dois e menos de quatro salários mínimos por mês (de R\$ 1.020,00 a R\$ 2.040,00)
- e. () Mais de cinco salários mínimos por mês (R\$ 2.550,00)

92 – Você sabe o que é Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola?

- a. () Sim
- b. () Não

93 – Como você define o PPP da escola - **Enumere de 1 a 5, em ordem de importância para você, sendo o número 1 o mais importante:**

- a. () Um plano para a escola executar
- b. () Um documento para identificar os problemas da escola
- c. () Sugestões da comunidade escolar para ajudar a resolver os problemas da escola
- d. () Uma exigência da Secretaria de Educação
- e. () Outra. Qual? _____

94 – **Quem** você acha que deve elaborar o PPP da escola? Marque quantas opções julgar necessário:

- a. () A Secretaria de Educação
- b. () A Direção
- c. () Os Professores (as)
- d. () Os Alunos (as)
- e. () Os Funcionários (as)

- f. () O Conselho Escolar
- g. () Toda a comunidade escolar junta (pais, alunos, professores, funcionários, direção)

95 – O que você acha que o PPP faz pela escola? **Enumere de 1 a 5, em ordem de importância para você, sendo o número 1 o mais importante:**

- a. () Ajuda a unir a escola
- b. () Ajuda a resolver alguns problemas da escola
- c. () Estabelece as regras da convivência escolar
- d. () Não faz nada
- e. () Não Sei

96 – **Como** você acha que o PPP da escola deve ser elaborado? Marque mais de uma opção se necessário.

- a. () Por meio de votação da comunidade escolar
- b. () Por meio de reuniões entre a Direção e os Professores
- c. () Por meio de debates com a comunidade local (bairro)
- d. () Por meio de estudos de especialistas do governo
- e. () Outra. Qual? _____

97 – O que você acha que um PPP deve conter? **Enumere de 1 a 5, em ordem de importância para você, sendo o número 1 o mais importante:**

- a. () Sugestões da comunidade local para a escola
- b. () Regras de comportamento para os alunos
- c. () Conteúdo das Disciplinas
- d. () Objetivos da Escola

e. () Outra. Qual? _____

98 – Sua escola tem Projeto Político Pedagógico (PPP) ?

a. () Sim

b. () Não

c. () Não Sei

99 – Se sua escola tem PPP, quem elaborou?

a. () Já veio pronto

b. () A Direção sozinha

c. () A Direção e os professores

d. () A comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, direção)

e. () Não Sei

100 – Se sua escola tem PPP, ou mesmo que ela não tenha, explique o porquê?
