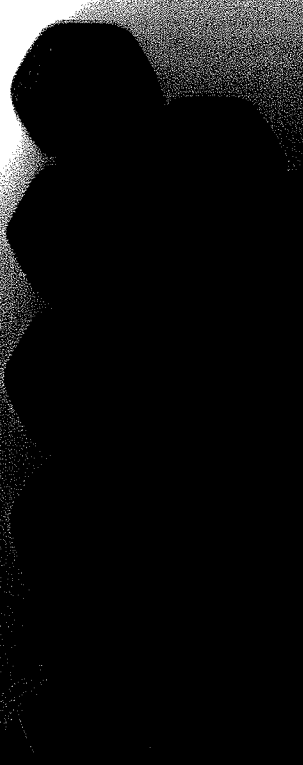
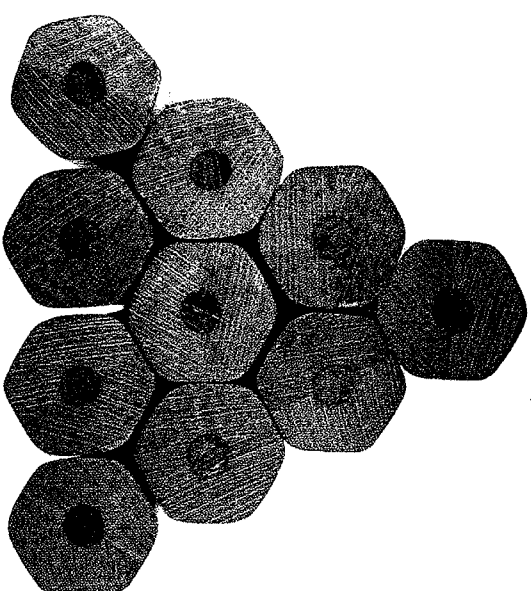




Olma Passos Azenastro Veiga

EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO



PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Azenastro Veiga

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

3ª Ed.

ISBN 85-308-0763-4



9 788530 180763 4



PAPIR U

ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA

EDUCAÇÃO BÁSICA

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

COLEÇÃO
MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Esta coleção que ora apresentamos visa reunir o melhor do pensamento teórico e crítico sobre a formação do educador e sobre seu trabalho, expondo, por meio da diversidade de experiências dos autores que dela participam, um leque de questões de grande relevância para o debate nacional sobre a Educação.

Trabalhando com duas vertentes básicas – magistério/formação profissional e magistério/trabalho pedagógico –, os vários autores enfocam diferentes ângulos da problemática educacional, tais como: a orientação na pré-escola, a educação básica: currículo e ensino, a escola no meio rural, a prática pedagógica e o cotidiano escolar, o estágio supervisionado, a didática do ensino superior etc.

Esperamos assim contribuir para a reflexão dos profissionais da área de educação e do público leitor em geral, visto que nesse campo o questionamento é o primeiro passo na direção da melhoria da qualidade do ensino, o que afeta todos nós e o país.

Ilma Passos Alencastro Veiga
Coordenadora



P A P I R U S E D I T O R A

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 9 |
| 1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA | 13 |
| 2. PERSPECTIVAS PARA REFLEXÃO SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO | 35 |
| 3. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: NOVAS TRILHAS PARA A ESCOLA | 59 |
| 4. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM DOCUMENTO E UM MOVIMENTO PARTICIPATIVO | 77 |
| 5. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO COMO EXPRESSÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA | 83 |

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

1

Introdução

O projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em níveis nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino.

O presente estudo tem a intenção de refletir acerca da construção do projeto político-pedagógico, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico de toda a escola.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Para isso, começaremos, na primeira parte, conceituando projeto político-pedagógico. Em seguida, na segunda parte, trataremos de trazer

nossas reflexões para a análise dos princípios norteadores. Finalizaremos discutindo os elementos básicos da organização do trabalho pedagógico, necessários à construção do projeto político-pedagógico.

Conceituando o projeto político-pedagógico

O que é projeto político-pedagógico

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (Ferreira 1975, p. 1.144).

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. Nas palavras de Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para ariscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579)

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político

por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. É pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprir seus propósitos e sua intencionalidade.

Político e pedagógico têm, assim, uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva” (Marques 1990, p. 23). Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas se trata de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização de toda a escola e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de

delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, como lugar de debate, do diálogo fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente.

Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para educadores, pais, alunos e funcionários. Para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola, uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico. Por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. Mais do que isso, afirma Freitas,

(...) as novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio “chão da escola”, com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola. (1991, p. 23, grifos do autor)

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto político-pedagógico e na própria postura da administração central. Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino.

Isso pode exigir, também, mudanças na própria lógica de organização das instâncias superiores, implicando uma mudança substancial na sua prática.

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

Do exposto, o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

Princípios norteadores do projeto político-pedagógico

A abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho de toda a escola, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita:

a) *Igualdade* de condições para acesso e permanência na escola. Saviani alerta-nos para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola. O autor destaca que “só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada” (1982, p. 63).

Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade.

b) *Qualidade* que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma *qualidade para todos*.

A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias.

A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. Demo afirma que a qualidade formal "significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento" (1994, p. 14).

A qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, valores e conteúdos. Quer dizer "a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana" (*idem, ibidem*).

Nessa perspectiva, o autor chama atenção para o fato de que a qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana. A qualidade formal está relacionada com a qualidade política e esta depende da competência dos meios.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. *Qualidade para todos*, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças em idade escolar entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade "implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar" (Demo 1994, p. 19).

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige de educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações

específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico.

c) *Gestão democrática* é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Marques: "A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação" (1990, p. 21).

Nesse sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão.

d) *Liberdade* é outro princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à idéia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e

liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.

Para Rios (1982, p. 77), a escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em *situação* e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Para a autora, a liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, "somos livres *com os outros*, não apesar dos outros" (grifos da autora) (1982, p. 77). Se pensamos na liberdade na escola, devemos pensá-la na *relação* entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na *relação* destes com o contexto social mais amplo.

Heller afirma que:

A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são! (1982, p. 155)

Por isso, a liberdade deve ser considerada, também, como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente.

e) *Valorização do magistério* é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico.

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada.

O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa "valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica" (Veiga e Carvalho 1994, p. 51).

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que ela não só possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. Assim, compete à escola: a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais; b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Assim, a formação continuada dos profissionais da escola compreendida com a construção do projeto político-pedagógico não deve se limitar aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola de maneira geral e de suas relações com a sociedade. Daí, passarem a fazer parte dos programas de formação continuada questões como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outras.

Veiga e Carvalho afirmam que "o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera 'repetidora' de programas de 'treinamento', é usar assumir o papel predominante na formação dos profissionais" (1994, p. 50).

Inicialmente, convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico não

pode ter o sentido espontaneísta de cruzar os braços diante da atual organização da escola, inibidora da participação de educadores, funcionários e alunos no processo de gestão.

É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar. Como resultante dessa organização, a escola pode ser descharacterizada como instituição histórica e socialmente determinada, instância privilegiada da produção e da apropriação do saber. As instituições escolares representam “armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder” (Giroux 1986, p. 17). Por outro lado, a escola é local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Acreditamos que os princípios analisados e o aprofundamento dos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico trarão contribuições relevantes para a compreensão dos limites e das possibilidades dos projetos político-pedagógicos voltados para os interesses das camadas menos favorecidas.

Veiga acrescenta, ainda, que “a importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto” (1991, p. 82).

Construindo o projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

O que pretendemos enfatizar é que devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de gerar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

A construção do projeto político-pedagógico, para gerar uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios. Acreditamos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto político-pedagógico.

Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: a) as finalidades da escola; b) a estrutura organizacional; c) o currículo; d) o tempo escolar; e) o processo de decisão; f) as relações de trabalho; g) a avaliação.

a) As finalidades da escola

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados (Alves 1992, p. 19).

- Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase?
- Como é perseguida sua *finalidade cultural*, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?
- Como a escola procura atingir sua *finalidade política e social*, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?

- Como a escola atinge sua *finalidade de formação profissional*, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?
- Como a escola analisa sua *finalidade humanística*, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa?

As questões levantadas geram respostas e novas indagações por parte da direção, de professores, funcionários, alunos e pais. O esforço analítico de todos possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas, quais as que estão relegadas e como elas poderão ser detalhadas de acordo com as áreas do conhecimento, das diferentes disciplinas curriculares, do conteúdo programático.

É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para atingir a almejada cidadania.

Alves (1992, p. 15) afirma que é preciso saber se a escola dispõe de alguma autonomia na determinação das finalidades e dos objetivos específicos. O autor enfatiza: "Interessará reter se as finalidades são impostas por entidades exteriores ou se são definidas no interior do 'território social' e se são definidas por consenso ou por conflito ou até se são matéria ambígua, imprecisa ou marginal" (p. 19).

Essa colocação está sustentada na idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Nesse sentido, ela procura alicercar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. Nóvoa nos diz que a autonomia é importante para "a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio" (1992, p. 26).

A idéia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre suas finalidades sociopolíticas e culturais.

b) A estrutura organizacional

A escola, de forma geral, dispõe basicamente de duas estruturas: as administrativas e as pedagógicas. As primeiras asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material, como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica).

As pedagógicas, que, teoricamente, determinam a ação das administrativas, "organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades" (Alves 1992, p. 21).

As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino e aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder.

A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significam indagar sobre suas características, seus pólos de poder, seus conflitos – O que sabemos da estrutura pedagógica? Que tipo de gestão está sendo praticada? O que queremos e precisamos mudar na nossa escola? Qual é o organograma previsto? Quem o constitui e qual é a lógica interna? Quais as funções educativas predominantes? Como são vistas a constituição e a distribuição do poder? Quais os fundamentos regimentais? –, enfim, caracterizar do modo mais preciso possível a estrutura organizacional da escola e os problemas que afetam o processo de ensino e aprendizagem, de modo a favorecer a tomada de decisões realistas e exequíveis.

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social. Para poderem

realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico – pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam –, que conduz à fragmentação e ao consequente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina.

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende. Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando consequentemente a construção de uma nova forma de organização.

c) O currículo

Currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; é a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los; portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Nesse sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí a necessidade de promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a com-

preensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura.

O segundo ponto é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.

O terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar. Em geral, nossas instituições têm sido orientadas para a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar. Com base em Bernstein (1989), chamo a atenção para o fato de que a escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça uma relação aberta e inter-relacione-se em torno de uma idéia integradora. Esse tipo de organização curricular, o autor denomina de currículo-integração. O currículo-integração, portanto, visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo.

Como alertaram Domingos *et al.* (1985, p. 153), “cada conteúdo deixa de ter significado por si só, para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte”.

O quarto ponto refere-se à questão do controle social, já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle. Por outro lado, o controle social é instrumentalizado pelo currículo oculto, entendido este como as “mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente escolar” (Cornbleth 1991, p. 56). Assim, toda a gama de visões do mundo, as normas e os valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares. Os resultados do currículo

oculto "estimulam a conformidade a ideais nacionais e convenções sociais ao mesmo tempo que mantêm desigualdades socioeconômicas e culturais" (*ibid.*, p. 56).

Moreira (1992), ao examinar as teorias de controle social que têm permeado as principais tendências do pensamento curricular, procurou defender o ponto de vista de que controle social não envolve, necessariamente, orientações conservadoras, coercitivas e de conformidade comportamental. De acordo com o autor, subjacente ao discurso curricular crítico, encontra-se uma noção de controle social orientada para a emancipação. Faz sentido, então, falar em controle social comprometido com fins de liberdade que deem ao estudante uma voz ativa e crítica.

Com base em Aronowitz e Giroux (1985), o autor chama a atenção para o fato de que a noção crítica de controle social não pode deixar de discutir "o contexto apropriado ao desenvolvimento de práticas curriculares que favoreçam o bom rendimento e a autonomia dos estudantes e, em particular, que reduzam os elevados índices de evasão e repetência de nossa escola de primeiro grau" (1992, p. 22).

A noção de controle social na teoria curricular crítica é mais um instrumento de contestação e resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos, tanto do formal quanto do oculto.

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive. Controle social, na visão crítica, é uma contribuição e uma ajuda para a *contestação* e a *resistência* à ideologia veiculada por intermédio dos currículos escolares.

d) O tempo escolar

O tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc.

O horário escolar, que fixa o número de horas por semana e que varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor. Tal como afirma Enguita (1989, p. 180): "As matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas por semana, e são vistas como tendo menor prestígio se ocupam menos tempo que as demais".

A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo professor.

Em resumo, quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo-integração que conduz a um ensino em extensão.

Enguita, ao discutir a questão de como a escola contribui para a inculcação da precisão temporal nas atividades escolares, assim se expressa:

A sucessão de períodos muito breves – sempre de menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de seqüência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciaram, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato. (1989, p. 180)

Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada.

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.

e) O processo de decisão

Na organização formal de nossa escola, o fluxo das tarefas, das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador.

Uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão. Isso requer uma revisão das atribuições específicas e gerais, bem como da distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão. Para que isso seja possível é necessário que se instalem mecanismos institucionais visando à participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Paro (1993, p. 34) sugere a instalação de processos eletivos de escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmios estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares etc.

f) As relações de trabalho

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso, todo esforço de gerar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola. Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder. A esse respeito, Machado

assume a seguinte posição: "O processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatórias" (1989, p. 30).

A partir disso, novas relações de poder poderão ser construídas na dinâmica interna da sala de aula e da escola.

g) A avaliação

Acompanhar e avaliar as atividades leva-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola se organiza para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conteúdo pela autocrítica.

Avaliadores que conjugam as idéias de uma visão global analisam o projeto político-pedagógico não como algo estanque, desvinculado dos aspectos políticos e sociais; não rejeitam as contradições e os conflitos. A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.

Considerando a avaliação dessa forma, é possível salientar dois pontos importantes. Primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico. Segundo, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos.

O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos

produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

Finalizando

A escola, para se desvencilhar da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico, precisa criar condições para gerar uma outra forma de organização do trabalho pedagógico.

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico, e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar.

É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação necessário à consolidação de sua proposta.

A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.

Finalmente, é importante destacar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola.

Bibliografia

- ALVES, José Matias (1992). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições Asa.
- BERNSTEIN, Basil (1989). *Classes, códigos y control*. Madrid: Akal.
- CORNBLETH, Catherine (1991). "Para além do currículo oculto?". *Teoria e Educação*, nº 5. Porto Alegre: Pannonica.
- DEMO, Pedro (1994). *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus.
- DOMINGOS, Ana Maria et al. (1985). *A teoria da Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ENGLUITA, Mariano F. (1989). *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1975). *Novo dicionário da língua portuguesa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FREITAS, Luiz Carlos (1991). "Organização do trabalho pedagógico". Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo. (Mimeo.)

_____. (1994). "Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática". Tese de livre-docência. Campinas: Unicamp.

GADOTTI, Moacir (1994). "Pressupostos do projeto pedagógico". *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 28/ago. a 2/set.

GIROUX, Henry (1986). *Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes.

HELLER, Agnes (1982). *Para mudar a vida*. São Paulo: Brasiliense.

MACHADO, Antônio Berto (1989). "Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola". *Educação em Revista*, nº 9. Belo Horizonte, jul., pp. 27-31.

MARQUES, Mário Osório (1990). "Projeto pedagógico: A marca da escola". *Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola*, nº 18. Jjuí: Unjuí, abr./jun.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (1992). "Currículo e controle social". *Teoria e Educação*, nº 5. Porto Alegre: Pannonica.

NÓVOA, António (1992). "Para uma análise das instituições escolares". In: NÓVOA, António (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

PARO, Victor Henrique (1983). "Situações e perspectivas da administração da educação brasileira: Uma contribuição". *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília: Anpae.

RIOS, Terezinha (1982). "Significado e pressupostos do projeto pedagógico". *Série Ideias*. São Paulo: FDE.

SAVIANI, Dermeval (1982). "Para além da curvatura da vara". *Revista Ande*, nº 3. São Paulo.

_____. (1983). *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara: Onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

VEIGA, Ilma P.A. (1991). "Escola, currículo e ensino". In: VEIGA, I.P.A. e CARDOSO, M. Helena (orgs.). *Escola fundamental: Currículo e ensino*. Campinas: Papirus.

VEIGA, Ilma P.A. e CARVALHO, M. Helena S.O. (1994). "A formação de profissionais da educação". *Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica*. Brasília: MEC.

2
PERSPECTIVAS PARA REFLEXÃO
SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Projeto político-pedagógico: Um convite à reflexão

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade-escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.

Nesse sentido, e mediante observação e análise que se caracterizam por um contato direto do professor-pesquisador com a situação pesquisada e que vão ocorrendo ao longo de um tempo, no dia-a-dia da escola, os profissionais, do seu cotidiano, observam o que ocorre, ouvem o que é dito, lêem o que é escrito, levantam questões, observam e registram tudo.

Documentam o não-documentado, procurando entender como ocorrem no interior da escola e das salas de aula as relações pedagógicas, como é concebido, executado e avaliado o currículo escolar, quais atitudes, valores e crenças são perseguidos, quais as formas de organização do trabalho pedagógico. Tais dados servem para clarificar as questões prioritárias e propor alternativas de solução. André (1995, p. 111) afirma:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo interacional.

Esse imprescindível esforço implica a seleção de valores a serem consolidados, a busca de pressupostos teóricos e metodológicos postulados por todos, a identificação das aspirações maiores das famílias, em relação ao papel da escola na educação da população e na contribuição específica que irá oferecer para “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 2º da lei nº 9.394/96).

A análise do contexto externo consiste no estudo do meio no qual a escola está inserida e das suas interações. Para fazer a análise do contexto externo, é necessário identificar os principais participantes que interagem com a escola e analisar as influências das dimensões geográficas, políticas, econômicas e culturais.

No decorrer do processo de construção do projeto pedagógico, consideram-se dois momentos interligados e permeados pela avaliação: o da concepção e o da execução. Para que possam construir esse projeto, é necessário que as escolas, reconhecendo sua história e a relevância de sua contribuição, façam autocrítica e busquem uma nova forma de organização do trabalho pedagógico que “reduza os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico” (Veiga 1996, p. 22).

Quanto à concepção, um projeto pedagógico de qualidade deve apresentar as seguintes características:

- a) ser um processo participativo de decisões;

- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

No que tange à execução, um projeto é de qualidade quando:

- a) nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) é executável e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- d) é construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.

Considera-se que o projeto político-pedagógico da escola não visa simplesmente a um “rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido” (*ibidem*, p. 15). O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. Conforme afirmei em cursos por mim ministrados,

(...) a primeira ação que me parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação

humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico. (Veiga 1996, p. 157)

A nova LDB e o projeto político-pedagógico

A nova LDB, lei nº 9.394/96, prevê no seu artigo 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Esse preceito legal está sustentado na idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Vale chamar a atenção para a variedade terminológica empregada pelo legislador: proposta pedagógica (artigos 12 e 13), plano de trabalho (artigo 13), projeto pedagógico (artigo 14), o que poderá trazer confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais. A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola: o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto (artigo 13). Portanto, compete aos docentes, à equipe técnica (supervisor, coordenador pedagógico, diretor, orientador educacional) e aos funcionários elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, também conhecido por plano de ensino e plano de atividades. É por esse caminho que vamos construindo o planejamento participativo e a estratégia de ação da escola.

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

Para que a construção do projeto pedagógico seja possível, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. E, para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto.

O projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. As modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico.

Ao nos referirmos ao projeto político-pedagógico fica claro que construí-lo, executá-lo e avaliá-lo é tarefa da escola; tarefa que não se limita ao âmbito das relações interpessoais, mas que se torna “realisticamente situada nas estruturas e funções específicas da escola, nos recursos e limites que singularizam, envolvendo ações continuadas em prazos distintos” (Marques 1990, p. 22).

É necessário que se afirme que a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica.

O projeto político-pedagógico, ao dar uma nova identidade à escola, deve contemplar a questão da qualidade de ensino, entendida aqui nas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias.

A primeira enfatiza instrumentos, métodos e técnicas. A qualidade formal não está afeta, necessariamente, a conteúdos determinados. Demo (1994, p. 14) afirma que a qualidade formal “significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”.

A qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, os valores e os conteúdos; quer dizer “a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (*idem*, p. 14).

Para que ocorra a definição do projeto pedagógico com o indispensável embasamento teórico-metodológico, há necessidade de pesquisas, estudos, reflexões e discussões com professores, especialistas em educação, alunos, ex-alunos, determinando o caminho desse processo. A adesão à construção do projeto não deve ser imposta e sim conquistada por uma equipe coordenadora, comprometida e consequente. Marques (1990, p. 21) certamente contribui para esse entendimento, quando afirma que "a necessária transparência e legitimidade do projeto pedagógico deriva do fato de poderem constituir-se formalmente as diversas instâncias de discussões, publicamente reconhecidas e postas em condições de total publicidade".

A legitimidade de um projeto político-pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola, o que requer continuidade de ações. Bussmann (1995, p. 43) afirma:

(...) na organização escolar, que se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins, em que se buscam e se desejam práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução.

Em suma, o processo de construção do projeto é dinâmico e exige esforço coletivo e comprometimento; não se resume, portanto, à elaboração de um documento escrito por um grupo de pessoas para que se cumpra uma formalidade. É concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação.

Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola.

A autonomia da escola, um reexame

A autonomia da escola é uma questão importante para o delineamento de sua identidade. A autonomia anula a dependência. "O significado de

autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos das ações educativas, sem imposições externas" (Veiga 1997, p. 19).

A autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se determina numa relação de interação social. Nesse sentido, a escola deve alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. A autonomia é importante para a criação da identidade da escola. A autonomia não é, afinal, uma política, mas a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico na escola. Essa supõe a possibilidade de singularidade e variação entre as instituições escolares.

Para ser autônoma, a escola não pode depender somente dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

(...) o que se requer dos educadores, para essa tarefa, é, fundamentalmente, *competência*. Construir ética e politicamente a autonomia não teria significado se não se aliassem à perspectiva ético-política a dimensão técnica, o domínio seguro de conhecimentos específicos, a utilização de uma metodologia eficaz, a consciência crítica e o propósito firme de ir ao encontro das necessidades concretas de sua sociedade e de seu tempo. (Rios 1993, p. 18)

A autonomia é, pois, questão fundamental numa instituição educativa envolvendo quatro dimensões básicas, relacionadas e articuladas entre si: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica. Essas dimensões implicam direitos e deveres e, principalmente, um alto grau de compromisso e responsabilidade de todos os segmentos da comunidade escolar. As diferentes dimensões da autonomia são interdependentes. A Figura 1, a seguir, ilustra essas dimensões.

A autonomia *administrativa* consiste na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. Envolve, inclusive, a possibilidade de adequar sua estrutura organizacional à realidade e ao momento histórico vivido. Refere-se à organização da escola e nela destaca-se o estilo de gestão,

a direção como coordenadora de um processo que envolve relações internas e externas, ou seja, com o sistema educativo e com a comunidade na qual a escola está inserida.

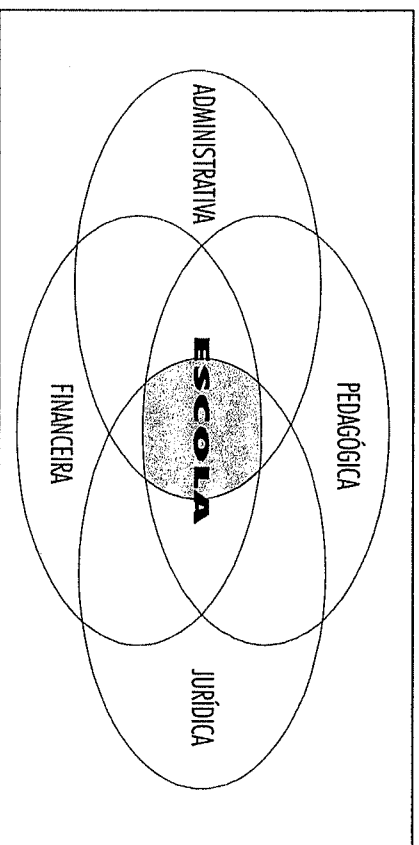


Figura 1 – As dimensões da autonomia

A autonomia administrativa traduz a possibilidade de a escola garantir a indicação dos dirigentes por meio de processo eleitoral que realmente verifique a competência profissional e a liderança dos candidatos; a constituição dos conselhos escolares com funções deliberativa, consultiva e fiscalizadora; a formulação, a aprovação e a implementação do plano de gestão da escola (Gadotti e Romão 1997).

Convém lembrar que o processo de descentralização é muitas vezes travestido de uma desconcentração que “intensifica o poder central, pois representa o lançamento de tentáculos desse poder na periferia do sistema” (*ibidem*, p. 136). A autonomia administrativa representa um espaço de negociação permanente por parte dos atores mais diretamente envolvidos. É pela participação, pela intervenção e pelo diálogo que a autonomia se constrói e internaliza.

Neves (1995) afirma que o eixo administrativo pode ser analisado por meio dos seguintes aspectos: formas de gestão, controles normativo-burocráticos, racionalidade interna, administração de pessoal, administração de material e controle de natureza social.

A autonomia *jurídica* diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas próprias normas e orientações escolares, como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de graus etc. Mesmo estando vinculada à legislação dos órgãos centrais, a instituição escolar deve policiar-se, também, no sentido de não se transformar numa instância burocrática, por meio de estatutos, regimentos, portarias, resoluções, avisos, memorandos, os quais acabam por descaracterizar seu papel de proporcionar aos educandos, mediante um ensino efetivo, os instrumentos que lhes permitam conquistar melhores condições de participação cultural, profissional e sociopolítica.

A autonomia *financeira* refere-se à existência de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condições de funcionamento efetivo. A educação pública é financiada. A autonomia financeira pode ser total ou parcial. É total quando a escola administra todos os recursos a ela destinados pelo Poder Público, o que tem encontrado “fortes resistências das entidades de representação da categoria docente, que se sente ameaçada em vários aspectos: perda da estabilidade no emprego, fragilização da articulação sindical e, no limite, privatização das unidades escolares” (*ibidem*, p. 136). É parcial quando a escola administra apenas parte dos recursos repassados, mantendo-se no órgão central do sistema educativo a gestão de pessoal e as despesas de capital. A nova LDB (lei nº 9.394/96), além de explicitar a incumbência da escola de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (artigo 12, I), define também sua responsabilidade em “administrar seu pessoal e seus recursos financeiros” (artigo 12, II).

A autonomia financeira compreende as competências para elaborar e executar seu orçamento, com fluxo regular do Poder Público, permitindo à escola planejar e executar suas atividades, independentemente de outras fontes de receita com fins específicos, bem como aplicar e remanejar diferentes rubricas de elementos ou categorias de despesas, sem prejuízo de fiscalização dos órgãos externos competentes. Assim sendo, a autonomia financeira engloba duas vertentes: dependência financeira do Poder Público, controle e previsão de contas.

O que não deve ocorrer é a redução do processo participativo por parte do Estado visto como “o agente central na alocação de recursos destinados ao financiamento dos serviços educacionais, transferindo essa

responsabilidade aos próprios indivíduos, às famílias e às empresas” (Gentili 1998, p. 324).

A autonomia *pedagógica* consiste na liberdade de ensino e pesquisa. Está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola.

Embora guarde relação com as outras três dimensões, a autonomia pedagógica diz respeito às medidas essencialmente pedagógicas, necessárias ao trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico, em consonância com as políticas públicas vigentes e as orientações dos sistemas de ensino. Caberá à escola:

- explicitar objetivos filosóficos, pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos e culturais;
- selecionar e organizar os conhecimentos curriculares, observadas as diretrizes gerais do Conselho Nacional de Educação;
- introduzir metodologias inovadoras;
- avaliar desempenhos docente e discente;
- tomar decisões relativas à concepção, à execução e à avaliação do currículo;
- organizar a pesquisa;
- estabelecer cronogramas, calendários, horários;
- capacitar docentes e técnicos por meio de cursos, seminários e estágios em universidades e centros de formação de professores;
- implantar sistemas de acompanhamento de egressos;
- estabelecer critérios e normas de seleção, admissão e promoção de seus alunos e da matrícula dos transferidos;
- conferir graus, diplomas, certificados e outros títulos escolares;
- fazer articulação com outras instituições como: associações culturais, científicas e sindicais, a fim de garantir aos professores e grupos de pesquisa a liberdade de elaborar projetos;
- definir os problemas relevantes, sujeitos à avaliação dos seus pares da comunidade interna;
- analisar o impacto das ações previstas e desencadeadas.

A autonomia pedagógica abrange, portanto, os seguintes aspectos: poder decisório referente à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, adoção de critérios próprios de organização da vida escolar e de pessoal docente e celebração de acordos e convênios de cooperação técnica (Neves 1995). A relatividade dessa autonomia evidencia-se quando existem interferências, como, por exemplo, currículos mínimos de cursos pre-definidos, e ela se amplia com as possibilidades prescritas na nova LDB (lei nº 9.394/96).

Pressupostos norteadores do projeto político-pedagógico

É preciso considerar a teoria pedagógica progressista, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação, do currículo e do processo de ensino e aprendizagem da escola. Os pressupostos norteadores são: filosófico-sociológico, epistemológico e didático-metodológico.

Os pressupostos *filosófico-sociológicos* consideram a educação como compromisso político do Poder Público para com a população, com vistas à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade. A escola guarda relação com o contexto social mais amplo. Ora, para sabermos que escolhas precisamos construir, que cidadãos queremos formar, nós temos que saber para que sociedade estamos rumando. Definido o tipo de sociedade que queremos construir, discutiremos qual a concepção de educação correspondente. A educação é direito de todos e não deve se constituir em um serviço, uma mercadoria, sendo transformada num processo centrado na ideologia da competição e da qualidade para poucos.

A educação básica deve estar alicerçada nas múltiplas necessidades humanas. Trata-se de um processo articulador das relações sociais, culturais e educacionais, como sugerido pelas indagações seguintes:

- Qual é o contexto filosófico, sociopolítico, econômico e cultural em que a escola está inserida?
- Que concepção de homem se tem?

- Que valores devem ser defendidos na sua formação?
- O que entendemos por cidadania e cidadão?
- Em que medida a escola contribui para a cidadania?
- Em que dimensão a escola propicia a vivência da cidadania?
- A formação da cidadania tem sido o fio condutor do trabalho pedagógico da escola?
- Até que ponto a escola se preocupa em colocar o sujeito (aluno) como centro do processo educativo?
- Como a escola deve responder às aspirações dos alunos, dos pais e dos professores?
- Qual é o papel da escola diante de outros espaços formadores?

Os pressupostos *epistemológicos* levam em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. Nesse sentido, o processo de produção do conhecimento deve pautar-se, sobretudo, na socialização e na democratização do saber. O conhecimento escolar é dinâmico e não mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. A análise do processo de produção do conhecimento escolar amplia a compreensão sobre as questões curriculares. O conhecimento produzido pela pesquisa parte do concreto e da prática que precede a teoria, de modo que esta só tem sentido quando articulada com aquela. O importante é, sobretudo, a garantia da unicidade entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, conteúdo e forma e dimensão técnica e política. É preciso muita intencionalidade para provocar mudanças no processo de produção do conhecimento. O conhecimento deixa de ser visto numa perspectiva estática e passa a ser focado como processo.

Leite (1994) aponta duas dimensões básicas do conhecimento: *conhecimento-produto* e *conhecimento-processo*. Ela afirma:

Na qualidade de produto, o conhecimento parece ser estático, acabado, evolutivo e acumulativo, pois se resume a um conjunto de informações neutras, objetivas e impessoais sobre o real elaborado e sistematizado no trabalho de investigação da realidade. Na qualidade de processo, o conhecimento é dinâmico, está envolto por um contexto de controvérsias

e divergências, traz subjacente uma série de compromissos, interesses e alternativas que contestam sua condição de objetividade e neutralidade. (p. 13)

Isso posto, as questões a responder são:

- Qual é, então, nosso papel neste momento, uma vez que há uma compreensão, entre nós, professores e especialistas, de que a construção do conhecimento é condição *sine qua non* para a formação do educando?
- O que significa construir o conhecimento no campo da educação básica?
- Como construir um conhecimento interdisciplinar e globalizador, conseguindo, de fato, trabalhar o específico e avançar para a compreensão das relações sociais?
- Como avançar a prática pedagógica de forma que o conhecimento seja trabalhado como processo e, dessa forma, contribuir para a autonomia do aluno, do ponto de vista intelectual, social e político, favorecendo a cidadania?
- Como a relação entre ensino e pesquisa pode favorecer essa construção?
- Como definir o essencial e o complementar na organização do conhecimento curricular?
- Em que nível o aluno deve participar da organização dos programas escolares?
- De que forma partir do conhecimento trazido pelo estudante, para relacioná-lo com o novo conhecimento?
- Como propiciar a aquisição de conhecimentos e habilidades intelectuais aliada às atitudes de cooperação, co-responsabilidade, iniciativa, organização e decisão?
- Como viabilizar a compreensão das relações sociais que o trabalho gera com relações sociais mais amplas por meio de conteúdos curriculares históricos, críticos, criativos, não tomados em si, mas à luz do trabalho em questão?
- Qual é a concepção de conhecimento, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação?

O projeto político-pedagógico construído pela própria comunidade escolar é o definidor de critérios para a organização curricular e a seleção de conteúdos, embora o Estado legitimamente constituído assumo o papel de formulador de políticas integrativas, principalmente com o intuito de preservar a unidade nacional respaldado na legislação que estabelece as prescrições mais amplas, em termos dos fundamentos/princípios e orientações.

Quanto aos pressupostos *didático-metodológicos*, entende-se que a sistematização do processo de ensino e aprendizagem precisa favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos, por meio de métodos e técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas. Como sugestões metodológicas, podemos citar: pesquisa de campo, oficinas pedagógicas, trabalhos em grupo, debate e discussão, estudo dirigido, estudo de texto, demonstração em laboratórios, oficinas escolares, entrevista, observação das práticas escolares, visitas, estágios, cursos etc. Os pressupostos didático-metodológicos sugeridos devem pautar-se em um trabalho interdisciplinar que é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino e pesquisa. Há necessidade de ampliar a perspectiva de pesquisa como princípio educativo. O que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem tem profunda relação com os princípios da pesquisa do cotidiano escolar.

Como tudo isso se relaciona com a construção do projeto político-pedagógico e a atividade docente? A nova LDB, em seu artigo 13, incumbindo os docentes da tarefa de participar da elaboração, da execução e da avaliação do projeto pedagógico, explicita a importância da presença dos professores como sujeitos vinculados a processos de socialização, sujeitos que se reúnem numa prática intencionada, na qual têm oportunidade de combinar o fazer pedagógico com a reflexão. Nesse sentido, a ação prático-reflexiva resulta em propostas, planos de ensino e atividades e novas formas de organização do trabalho pedagógico.

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto político-pedagógico e na própria estrutura da administração central. Se a escola se nutre da vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes da organização do seu trabalho pedagógico, aos órgãos da administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação estadual ou municipal, não compete propor um modelo pronto e acabado, mas definir

normas de gestão democrática, como previsto no artigo 14, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local em instâncias colegiadas. Os órgãos centrais devem estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira (artigo 9º, inciso III), decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino. Isso pode exigir, também, mudanças na própria lógica da organização de instâncias superiores, implicando uma alteração substancial na sua prática e ampliando, dessa forma, a concepção de gestão democrática.

A construção do projeto político-pedagógico

Existem vários caminhos para a construção do projeto pedagógico. Enfatizam-se aqui os movimentos do processo de construção desse projeto, marcados por três atos bem distintos, porém interdependentes.

a) O *ato situacional* descreve a realidade na qual desenvolvemos nossa ação: é o desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional. Implica levantar questões, tais como:

- Como compreendemos a sociedade atual?
- Qual é a realidade de nossa escola em termos: legais, históricos, pedagógicos, financeiros, administrativos, físicos e materiais e de recursos humanos?
- Quais são os dados demográficos da região em que se situa a escola?
- Qual é a população-alvo da escola?
- Quais suas características em termos de nível socioeconômico, cultural e educacional?
- Qual o papel da educação/escola nessa realidade?
- Qual a relação entre a escola e o mundo do trabalho?
- Quais as principais questões apresentadas pela prática pedagógica?
- O que é prioritário para a escola?
- Quais as alternativas de superação das dificuldades detectadas?

A reflexão de questões dessa natureza leva ao reconhecimento de que:

(...) em suas forças e fraquezas, de maneira transparente, a compreensão dos movimentos educativos que se processam no seu interior, o estabelecimento das relações existentes entre o fazer pedagógico e as questões sociais mais amplas, bem como as relações de mútua interdependência são fatores determinantes a serem considerados na elaboração do projeto pedagógico e da escola... (Ferreira Neto 1996, p. 21)

O ato situacional significa, portanto, ir além da percepção imediata.

É o momento de desvelar os conflitos e as contradições postos pela prática pedagógica; é apreender seu movimento interno, de tal forma que se possa reconfigurá-la, fortalecida pela reflexão teórico-prática.

b) O ato *conceitual* diz respeito à concepção ou visão de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem. Diante da realidade situada, retratada, constatada e documentada cabem as seguintes indagações:

- Que referencial teórico, ou seja, que concepções se fazem necessárias para a transformação da realidade?
- Que tipo de alunos queremos formar?
- Para qual sociedade?
- O que significa ser uma escola voltada para a educação básica?
- Que experiências queremos que nosso aluno vivencie no dia-a-dia de nossa escola?
- Quais as decisões básicas referentes a *que, para que e como ensinar*, articuladas a *para quem ensinar*?
- O que significa construir o projeto político-pedagógico como prática social coletiva?

As questões levantadas geram respostas e novas indagações por parte da direção, de professores, funcionários, alunos e pais e da sociedade em

geral. O esforço analítico da realidade constatada possibilitará a identificação de quais finalidades estão relegadas e precisam ser reforçadas e priorizadas, e como elas poderão ser detalhadas e retrabalhadas. Nesse momento conceitual, devem também ser considerados os eixos norteadores do projeto, discutidos anteriormente.

A reflexão sobre o trabalho pedagógico, descrevendo-o, problematizando-o, analisando os componentes ideológicos que o sustentam, vai configurando uma matriz teórica que permitirá a participação de toda a comunidade escolar em sua concretização. Por sua vez, a definição dessa matriz teórica propiciará a revisão do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e, conseqüentemente, da sua própria organização. Para Serafin (1987, p. 205), essa prática é uma "continua atividade de investigação e reflexão na ação e sobre a própria ação, uma vez que se vai fundamentando em uma teorização sobre o atuado. Supõe, pois, uma prática de construção de organização e uma prática dos atores".

A escola tem que pensar o que pretende, do ponto de vista político e pedagógico. Há um alvo por ser atingido pela escola: a produção e a socialização do conhecimento, das ciências, das letras, das artes, da política e da tecnologia, para que o aluno possa compreender a realidade socioeconômica, política e cultural, tomando-se capaz de participar do processo de construção da sociedade.

c) O ato *operacional* orienta-nos quanto a como realizar nossa ação. É o momento de nos posicionarmos com relação às atividades a serem assumidas para transformar a realidade da escola. Implica, também, a tomada de decisão de como vamos atingir nossas finalidades, nossos objetivos e nossas metas. Na operacionalização do projeto pedagógico, o que se faz é verificar se as decisões foram acertadas ou erradas e o que é preciso revisar ou reformular. Tendo em vista as diferentes circunstâncias, pode-se tornar necessário tanto alterar determinadas decisões quanto introduzir ações completamente novas.

As decisões básicas para a execução dizem respeito à proposição de medidas de ação coletiva, no sentido do aperfeiçoamento do ato operacional. É preciso ter presentes algumas indagações:

- Quais as decisões necessárias para a operacionalização?
- Como redimensionar a organização do trabalho pedagógico?
- Qual o tipo de gestão?
- Quais as ações prioritárias? São executáveis?
- Qual o papel específico de cada membro da comunidade escolar?
- De que recursos a escola dispõe para realizar seu projeto?
- Quais os critérios gerais para elaboração do calendário escolar, horários letivos e não-letivos (incluindo os de capacitação)?
- Quais as necessidades de formação inicial e continuada dos diferentes profissionais que trabalham na escola?
- Quais os critérios para a organização e a utilização dos espaços educativos (internos e externos à própria escola)?
- Como será feita a organização de turmas por professor, em virtude da especificidade das situações diversificadas inerentes à própria estrutura curricular dos cursos desenvolvidos pela escola?
- Quais as diretrizes para a avaliação de desempenho do pessoal docente e não-docente, do currículo, dos projetos não-curriculares e do próprio projeto político-pedagógico da escola?
- Qual a relação entre o pedagógico e o administrativo, no processo de gestão?
- Qual o papel das instâncias colegiadas da escola, tais como: Conselho da Escola, Conselho de Classe, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Mestres, clubes diversos e outros?
- Como se efetiva o acompanhamento de egressos?

Os *movimentos avaliativos* partem da necessidade de conhecer a realidade escolar para explicar e compreender criticamente as causas de existência dos problemas, bem como suas relações e mudanças, esforçando-se por propor ações alternativas (criação coletiva).

A avaliação é vista como ação fundamental para a garantia do êxito do projeto, na medida em que é condição *sine qua non* para as decisões significativas a serem tomadas. É parte integrante do processo de construção do projeto e compreendida como responsabilidade coletiva. A avaliação

interna e sistemática é essencial para definição, correção e aprimoramento de rumos. É também por meio dela, que toda a extensão do ato educativo, e não apenas a dimensão pedagógica, é considerada.

Para visualização dos atos do processo de construção do projeto pedagógico e para facilitar a compreensão do relacionamento existente entre eles, apresentamos a Figura 2, a seguir, baseada em Gandin (1986, p. 20).

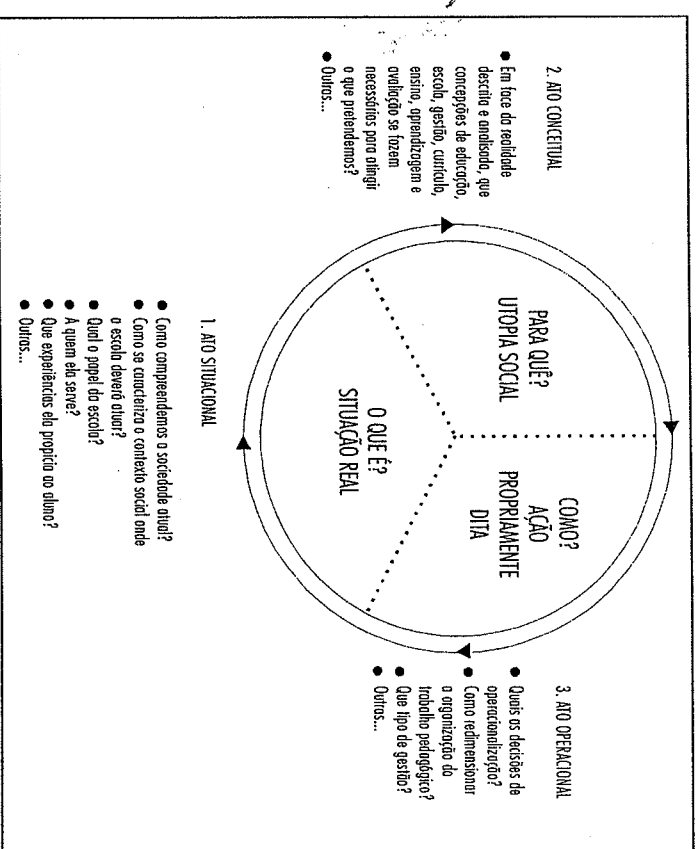


Figura 2 – Processo de construção e avaliação do projeto político-pedagógico

Esses três atos do processo de construção de projeto político-pedagógico mantêm relações de interdependência (Figura 2) e refletem propósitos, perspectivas, experiências, valores e interesses humanos concretos, devendo ser levados em consideração ao longo do planejamento. Eles correspondem aos momentos de concepção, incluindo tanto o ato situacional quanto o conceitual e o de execução do projeto mais ligado ao operacional.

A avaliação no contexto do processo de planejamento é concebida como acompanhamento da qualidade das decisões. Essas decisões avaliativas são basicamente de dois tipos:

- as decisões relativas aos atos situacional e conceitual dizem respeito ao momento da concepção do projeto pedagógico. São decisões pedagógicas, epistemológicas e metodológicas, implicando levantar questões para um profundo conhecimento da situação. O esforço analítico da realidade constatada possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas e priorizadas;
- as decisões de execução do projeto político-pedagógico dizem respeito, sobretudo, ao ato operacional. As decisões básicas de execução visam acompanhar a operacionalização do projeto pedagógico.

As relações de planejamento e avaliação do projeto político-pedagógico implicam que as decisões das várias etapas do planejamento se apoiem em avaliação. A avaliação é ponto de partida e ponto de chegada. Como se pode notar pela Figura 3, o processo cíclico de planejamento é permeado por um processo cíclico de avaliação.

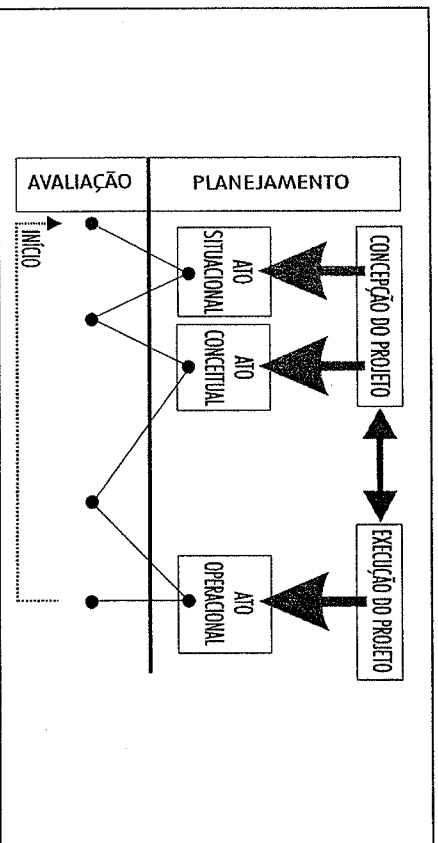


Figura 3 – Relações entre planejamento e avaliação do projeto político-pedagógico

Nesse sentido, todos os momentos de planejamento (concepção e execução) do projeto pedagógico estão permeados por um processo de avaliação. A Figura 3 ilustra o que acabamos de afirmar.

Vasconcellos (1991) considera que “mais importante do que ter um texto bem elaborado é construirmos um envolvimento e o crescimento das pessoas, principalmente dos educadores, no processo de elaboração do projeto, através de uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição. Planejar *com* e não planejar *para*” (p. 26, grifos do autor).

Insistimos, então, na importância de ouvir as vozes dos professores, dos alunos, dos pais, bem como as dos outros sujeitos envolvidos no processo de construção do projeto político-pedagógico. Acreditamos, consequentemente, que alguns avanços significativos encontrados na prática pedagógica de muitas escolas podem contribuir para a construção desse processo, merecendo especial atenção os seguintes aspectos: o papel da escola, dos profissionais e da clientela; as condições de trabalho; a gestão e o projeto político-pedagógico; a política educacional.

Considerando a temática deste estudo e as análises dos relatórios¹ dos participantes de cursos por mim ministrados em escolas públicas e privadas (1995-1996), encaminhamos algumas sugestões que servirão para qualificar as ações mobilizadoras e propulsoras de novas maneiras de pensar e fazer o projeto político-pedagógico:

- assumir a competência primordial da escola: educar, ensinar/aprender;
- dinamizar os conteúdos curriculares de maneira a provocar a participação do aluno;
- lutar pela valorização dos profissionais da educação, fortalecendo sua formação inicial e continuada, propiciando melhores condições de trabalho (salário, concurso para ingresso, tempo remunerado para atividades pedagógicas fora de sala de aula etc.);

1. Foram ministrados 17 cursos sobre construção do projeto político-pedagógico, atingindo um total aproximado de 1.200 participantes, nos estados de Minas Gerais, do Paraná, do Piauí e do Rio Grande do Sul, em 1995/1996.

- entender que os alunos provenientes das classes populares são sujeitos concretos que têm uma rica experiência e possuidores de diferentes saberes;
- criar e institucionalizar instâncias colegiadas na escola, tais como: Associação de Pais e Mestres, Conselho da Escola, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil;
- criar o Conselho de Diretores de Escolas Básicas, por município, nos moldes do Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais – Conditec;
- definir a política global da escola por meio do projeto político-pedagógico, elaborado de baixo para cima, contando com a participação de todos os segmentos da escola;
- desocultar os interesses envolvidos nas decisões, reforçando o diálogo e construindo formas alternativas de superação das propostas oficiais e verticais;
- fortalecer as relações entre escolas e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Delegacias ou Coordenadorias Regionais e instituições de ensino superior, entre outros;
- reivindicar a participação das escolas na definição das políticas públicas para a educação.

E para concluir...

Como procuramos demonstrar, a construção do projeto político-pedagógico é um ato deliberado dos sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola. Entendemos que ele é o resultado de um processo complexo de debate, cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo.

Não é possível, portanto, concebê-lo e instituí-lo por decreto ou resolução de conselhos e colegiados escolares. Assim, discuti-lo na escola não é apenas falar sobre o projeto instituído, mas, ao mesmo tempo, reafirmar que no projeto político-pedagógico está o instituinte, ou seja, "as pessoas concretas com suas intenções e seus valores, falando uma linguagem

instituinte, que projeta e dilata os campos das possibilidades, mobiliza ânimos e energias" (Marques 1990, p. 23).

O projeto político-pedagógico, como projeto/intenções, deve constituir-se em tarefa comum da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (supervisão escolar e orientação educacional). A esses cabe o papel de liderar o processo de construção desse projeto pedagógico.

Se, por um lado, a coordenação do processo de construção do projeto pedagógico é tarefa do corpo diretivo e da equipe técnica, por outro, é corresponsabilidade dos professores, dos pais, dos alunos, do pessoal técnico-administrativo e de segmentos organizados da sociedade local, contando, ainda, com a colaboração e a assessoria efetivas de profissionais ligados à educação.

Finalizando, para que a escola seja palco de inovação e investigação e torne-se autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação.

Bibliografia

- ANDRÉ, M.E.D.A. (1995). "A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático". In: OLIVEIRA, M.R.N.S. (org.). *Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Papius.
- BUSSMANN, Antônia Carvalho (1995). "O projeto político-pedagógico e a gestão da escola". In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas: Papius.
- DEMO, Pedro (1994). *Educação e qualidade*. Campinas: Papius.
- FERREIRA NETO, Augusto (1996). "Projeto pedagógico da escola". *Revista AMAE*. Belo Horizonte.
- GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. (orgs.) (1997). *Autonomia da escola: Princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.
- GANDIN, Danilo (1986). *Planejamento como prática educativa*. 3ª ed. São Paulo: Loyola.

- GENTILI, Pablo (1998). "A complexidade do óbvio: A privatização e seus significados no campo educacional". In: SILVA, Heron Luiz (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes.
- LEITE, Siomara B. (1994). "Considerações em torno do significado do conhecimento". In: MOREIRA, A.F.B. *Conhecimento educacional e formação de professores*. Campinas: Papirus.
- MARQUES, Mário O. (1990). "Projeto pedagógico: A marca da escola". *Revista Contexto e Educação*, nº 18. Ijuí, abr./jun.
- MEC/SEMTEC/PROEP (1997). *Manual de planejamento estratégico escolar: Construindo a nova educação profissional*. Brasília.
- NEVES, Carmen M.C. (1995). "Autonomia da escola pública: Um enfoque operacional". In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas: Papirus.
- RELATÓRIOS DOS CURSOS SOBRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, ministrados por Ilma P.A. Veiga e promovidos por Secretaria de Educação Fundamental do MEC (Programas dos Caics), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação de MG, PR, PI, RS, sob a coordenação das Universidades Federais de Uberlândia e Pelotas, Universidade Estadual de Londrina e instituição de consultoria educacional Pesquisadores Associados, em Teresina, PI, 1995/1996.
- RIOS, Terezinha Azerêdo (1993). "A autonomia como projeto – Horizonte ético-político". *Série Ideias*, nº 16. *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica.
- SERAFIN, Antúnez (1987). *O projeto educativo de centro*. Barcelona: Graó.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. (1991). *Projeto educativo: Elementos metodológicos para a elaboração do projeto educativo*. São Paulo: Libertad.
- VEIGA, I.P.A. (1991). "Escola, currículo e ensino". In: VEIGA, I.P.A. e CARDOSO, M.H. (orgs.). *Escola fundamental, currículo e ensino*. Campinas: Papirus.
- _____. (1996). "Ensino e avaliação: Uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico". In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Didática: O ensino e suas relações*. 2ª ed. Campinas: Papirus.
- _____. (1997). "Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva". In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. 4ª ed. Campinas: Papirus.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: NOVAS TRILHAS PARA A ESCOLA

3

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Introdução

É oportuna a discussão deste tema porque a questão do projeto político-pedagógico representa um desafio em busca de novas trilhas para a escola. Considerando que o ato de trilhar significa percorrer, palmilhar, abrir caminhos novos, andar em busca de novos rumos, e que a escola, como instituição social compromissada com a educação de crianças, jovens e adultos, realiza uma ação intencionalizada, sistemática, de acordo com princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos, reafirma-se a pertinência da reflexão que ora se propõe.

Temos vivenciado ultimamente uma ampliação progressiva dos compromissos da escola, que tem de responder a novos desafios por