

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Brasil. Secretaria de Educação Básica
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante
Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

INFOP

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Ângelo Ricardo de Souza
Andréa Barbosa Gouveia
Monica Ribeiro da Silva
Sônia Fátima Schwendler

*Coleção
Gestão e Avaliação da Escola Pública*

Curitiba
2005

Projeto Político-Pedagógico

Os textos que compõem estes cursos, não podem ser reproduzidos sem autorização dos editores

© Copyright by 2005 - EDITORA/UFPR - SEB/MEC

Universidade Federal do Paraná

Praça Santos Andrade, 50 - Centro - CEP 80060300 - Curitiba - PR - Brasil

Telefone: 55 (41) 3310-2838/Fax: (41) 3310-2759 - email: cinfop@ufpr.br

http://www.cinfop.ufpr.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica

Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino

Fundamental

Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação

Lydia Bechara

Reitor da Universidade Federal do Paraná

Carlos Augusto Moreira Júnior

Vice-Reitor da Universidade Federal do Paraná

Maria Tarcisa Silva Bega

Pró-Reitor de Administração da Universidade Federal do Paraná

Hamilton Costa Júnior

Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná

Rita de Cassia Lopes

Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal do Paraná

Valdo José Cavallet

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

da Universidade Federal do Paraná

Nivaldo Rizzi

Pró-Reitor de Planejamento da Universidade Federal do Paraná

Zaki Akel Sobrinho

Pró-Reitor de Recursos Humanos da Universidade Federal do Paraná

Vilson Kachel

Diretor da Editora UFPR

Luis Gonçalves Bueno de Camargo

CINFOP

Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

Coordenador Geral - **Valdo José Cavallet**

Coordenadora Pedagógica - **Ettiène Guérios**

Secretaria

Gloria Lucia Perine

Jorge Luiz Lipski

Nara Angela dos Anjos

Diagramação

Arvin Milanez Junior - CD-ROM

Clodomiro M. do Nascimento Jr

Everson Vieira Machado

Leonardo Bettinelli - Design - CD-ROM

Priscilla Meyer Proença - CD-ROM

Rafael Pitarch Forcadell - CD-ROM

Equipe Operacional

Neusa Rosa Nery de Lima Moro

Sandramara S. K. de Paula Soares

Silvia Teresa Sparano Reich

Revisão

Maria Simone Utida dos Santos Amadeu

Revisão de Linguagem

Cleuza Cecato

Professores, autores, pesquisadores, colaboradores

Alcione Luis Pereira Carvalho

Altair Pivovar

Ana Maria Petraitis Liblik

Andréa Barbosa Gouveia

Angelo Ricardo de Souza

Christiane Gioppo

Cleusa Maria Fuckner

Dilvo Ilvo Ristoff

Ettiène Guérios

Flávia Dias Ribeiro

Gilberto de Castro

Gloria Lucia Perine

Irapuru Haruo Flórido

Jean Carlos Moreno

Joana Paulin Romanowski

José Chotguis

Laura Ceretta Moreira

Lilian Anna Wachowicz

Lucia Helena Vendrusculo Possari

Márcia Helena Mendonça

Maria Augusta Bolsanello

Maria Julia Fernandes

Mariluci Alves Maftum

Marina Isabel Mateus de Almeida

Mario de Paula Soares Filho

Mônica Ribeiro da Silva

Onilza Borges Martins

Paulo Ross

Pura Lúcia Oliver Martins

Roberto Filizola

Roberto J. Medeiros Jr.

Sandramara S. K. de Paula Soares

Serlei F. Ranzi

Sônia Fátima Schwendler

Tania T. B. Zimer

Verônica de Azevedo Mazza

Vilma M. M. Barra

Wanirley Pedroso Guelfi

Técnicos em Educação Especial

Dinéia Urbanek

Jane Sberge

Maria Augusta de Oliveira

Monica Cecília G. Granke

Sueli de Fátima Fernandez

Consultoria Pedagógica e Análise dos Materiais Didáticos em EAD

Leda Maria Rangeloro Fiorentini

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS - BIBLIOTECA CENTRAL
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Projeto político-pedagógico / Ângelo Ricardo de Souza...[et al.]; Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba : Ed. da UFPR. 2005. 54 p. - (Gestão e avaliação da escola pública; 3)

ISBN 85-7335-162-4

Inclui bibliografia

1. Escolas públicas. 2. Ensino. 3. Escolas - Organização e administração. I. Souza, Ângelo Ricardo de. II. Universidade Federal do Paraná. Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores. III. Brasil. Secretaria de Educação Básica. IV. Título. Série.

CDD 371.01

COLEÇÃO GESTÃO E AVALIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA:

1 - Gestão Democrática da Escola Pública

2 - Planejamento e Trabalho Coletivo

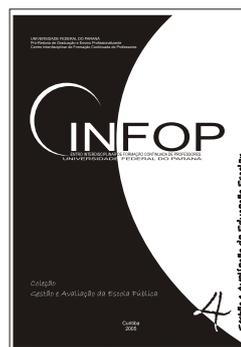
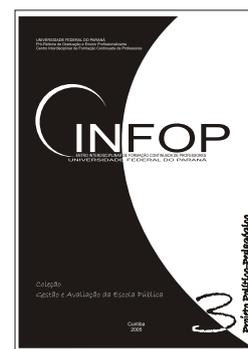
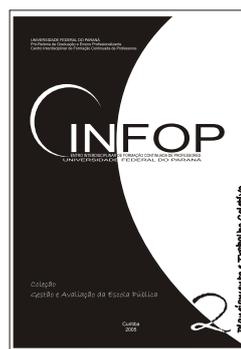
3 - Projeto Político-pedagógico

4 - Gestão e Avaliação da Educação Escolar

5 - Caderno de Hipertextos

AUTORES E COLABORADORES

Andréa Barbosa Gouveia
Angelo Ricardo de Souza (org.)
Mônica Ribeiro da Silva
Sônia Fátima Schwendler



CD da Coleção
Gestão e Avaliação da Escola Pública.

Mensagem da Coordenação

Caro(a) cursista,

Ao desejar-lhe boas-vindas, apresentamos a seguir alguns caminhos para a leitura compreensiva deste material, especialmente elaborado para os cursos do CINFOP.

Ao se apropriar dos conteúdos dos cursos, você deverá fazê-lo de maneira progressiva, com postura interativa. Você deve proceder à leitura compreensiva dos textos, ou seja, refletindo sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos na sua própria realidade. Aproveite ao máximo esta oportunidade: observe os símbolos e as ilustrações, consulte as fontes complementares indicadas, elabore sínteses e esquemas, realize as atividades propostas.

Tão logo seja iniciado o seu estudo, você deve elaborar uma programação pessoal, baseada no tempo disponível. Deve estabelecer uma previsão em relação aos conteúdos a serem estudados, os prazos para realização das atividades e as datas de entrega.

A intenção dos cursos do CINFOP é a de que você construa o seu processo de aprendizagem. Porém, sabemos que tal empreendimento não depende somente de esforços individuais, mas da ação coletiva de todos os envolvidos. Contamos com as equipes de produção, de docência, de administração, contamos principalmente com você, pois sabemos que do esforço de todos nós depende o sucesso desta construção.

Bom trabalho!

A Coordenação

LISTA DE SÍMBOLOS

O material didático foi elaborado com a preocupação de possibilitar a sua interação com o conteúdo. Para isto utilizamos alguns recursos visuais.

Apresentamos a seguir os símbolos utilizados no material e seus significados.



Realize a pesquisa, complementando o estudo com as leituras indicadas, para aprofundamento do conteúdo.



Realize a compreensão crítica do texto, relacionando a teoria e a prática.



Realize as atividades que orientam o acompanhamento do seu próprio processo de aprendizagem.



Registre os pontos relevantes, os conceitos-chave, as perguntas, as sugestões e todas as idéias relacionadas ao estudo que achar importantes, em um caderno, bloco de anotações ou arquivo eletrônico.



Realize as atividades que fazem a síntese de todo o estudo, verificando as compreensões necessárias ao seu processo de formação.



Realize as atividades que consolidam a aprendizagem, aproximando o conhecimento adquirido ao seu cotidiano pessoal e profissional.



Informação no Caderno de Hipertextos referente aos indicadores ^{Hn}.

SUMÁRIO

UNIDADE 1 CONCEITO E CONCEPÇÃO DO PROJETO	
POLÍTICO-PEDAGÓGICO	1
1.1 A EDUCAÇÃO E O PROJETO HISTÓRICO SOCIAL	1
1.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: AFINAL, O QUE SIGNIFICA?	5
UNIDADE 2 ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO,	
GESTÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO DA ESCOLA	17
2.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	17
2.1.1 Estratégias de planejamento	19
2.1.2 A participação como elemento fundamental no	
processo de planejamento, gestão e avaliação do projeto político-pedagógico .	24
UNIDADE 3 A INCLUSÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA . . .	29
3.1 O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	29
3.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E DOS SABERES ESCOLARES	32
UNIDADE 4 O PROJETO PEDAGÓGICO COMO	
ARTICULADOR DAS AÇÕES DE ENSINO,	
APRENDIZAGEM, GESTÃO NA VINCULAÇÃO	
COM COMUNIDADE ESCOLAR INTERNA E EXTERNA	43
4.1 ESCOLA E COMUNIDADE:	
UM RELACIONAMENTO QUE PRECISA SER (RE) CONSTRUÍDA	43
4.2 O PODER ARTICULADOR DO PROJETO	
POLÍTICO-PEDAGÓGICO NAS AÇÕES DA ESCOLA	47
REFERÊNCIAS	51

UNIDADE 1 CONCEITO E CONCEPÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Nesta unidade apresentaremos uma discussão conceitual do Projeto Político Pedagógico. Buscaremos compreendê-lo na sua dimensão política e pedagógica, no sentido que todo projeto possui uma intencionalidade que está articulada com um projeto histórico social. Sua dimensão pedagógica reside na possibilidade concreta da escola, através das ações educativas, cumprir seus propósitos e sua intencionalidade. Buscaremos ainda nesta unidade, abordar as diferentes concepções que historicamente permeiam a construção e efetivação do Projeto Político-Pedagógico no cotidiano escolar.

1.1 A EDUCAÇÃO E O PROJETO HISTÓRICO SOCIAL

“...a educação só pode-se realizar através de mediações práticas que se desenvolvem a partir de um projeto educacional, vinculado, por sua vez, a um projeto histórico e social e que a instituição escolar é o lugar por excelência desse projeto...” (SEVERINO, 1998).

Gostaríamos de iniciar a nossa reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico, discutindo-o como o elemento norteador das ações educativas escolares, o qual se vincula a um projeto histórico social. Ele traz em si uma forma específica da escola compreender o seu papel na sociedade.

Pensar o papel político e pedagógico que a escola cumpre no interior de uma sociedade historicamente situada, dividida em classes sociais, dentro de um modo de produção capitalista, implica em reconhecer a educação como um ato político, que possui uma intencionalidade e, contraditoriamente, vem contribuindo, ou para reforçar o modelo de sociedade, sua ideologia, a cultura e os saberes que são considerados relevantes para os grupos que possuem maior poder, ou para desvelar a própria forma como a escola se articula com a sociedade e seu projeto político, constituindo-se num espaço emancipatório, de construção de uma contra-ideologia, onde a cultura e os saberes dos grupos sociais que historicamente têm sua história negada, silenciada, distorcida,

esteja em diálogo permanente com os saberes historicamente acumulados e sistematizado na história da humanidade.

Neste sentido, podemos afirmar que a educação, como trabalho não material, é necessariamente intencional. Vincula-se a uma concepção de sociedade, de mulher e homem, de cultura, de conhecimento. Para Vieira Pinto (2000), a educação é necessariamente intencional. Não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem. Este modelo, contudo, é um dado de consciência e, portanto, pertence à consciência de alguém.

Compreende-se a escola como uma das instâncias educativas no seio da sociedade e o trabalho pedagógico que nela se desenvolve, como uma prática social de educação. Para compreender esta prática social na qual se insere o trabalho pedagógico escolar, gostaríamos de apresentar algumas características da educação, conforme Vieira Pinto (2000):

- a) A educação é um processo, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo...;
- b) A educação é um fato existencial. Refere-se ao modo como (por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre) o homem se faz ser homem. (...) Pode-se dizer (...) que é o processo pelo qual o homem adquire sua essência (real, social, não metafísica). É o processo constitutivo do ser humano;
- c) A educação é um fato social. (...) É o procedimento pelo qual a sociedade se reproduz a si mesma ao longo de sua duração temporal. Contudo, neste processo de auto-reprodução está contida, desde logo, uma contradição(...). Daí deriva o duplo aspecto do fato social da educação: incorporação dos indivíduos ao estado existente e progresso, isto é, necessidade de ruptura do equilíbrio presente, de adiantamento, de criação do novo;
- d) A educação é um fenômeno cultural. Não somente os conhecimentos, experiências, usos, crenças, valores, etc. (...) mas também os métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua ação educativa são parte do fundo cultural da

comunidade e dependem do seu grau de desenvolvimento. (...)

O método pedagógico é função da cultura existente;

- e) A educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade. Porque é ele que: determina as possibilidades e as condições de cada fase cultural; determina as probabilidades educacionais na sociedade (...); proporciona os meios materiais para a execução do trabalho educacional, sua extensão e sua profundidade...;
- f) A educação é uma atividade teleológica. A formação do indivíduo sempre visa a um fim;
- g) A educação é uma modalidade de trabalho social;
- h) A educação é um fato de ordem consciente. É determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo;
- i) A educação é um processo exponencial, isto é, multiplica-se por si mesma com sua própria realização. Quanto mais educado, mais necessita o homem educar-se e portanto exige mais educação;
- j) A educação é por essência concreta. Pode ser concebida a priori, mas o que a define é sua realização objetiva, concreta. Esta realização depende das situações históricas objetivas, das forças sociais presentes, (...) dos interesses em causa, etc;
- k) A educação é por natureza contraditória, pois implica simultaneamente conservação (...) e criação.

A historicidade pertence à essência da educação. (...) A educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua auto consciência.

Compreende-se, portanto, que o próprio processo da educação e, em específico, a escola, é um dado cultural, é uma elaboração histórica dos homens. Este é um espaço por excelência, onde gestores de escola e de políticas públicas e educadores se educam, elaboram sua forma de compreender o mundo, a educação, a humanidade e o próprio conhecimento. Esta concepção vai permear a organização do trabalho pedagógico escolar e nele a construção

do projeto político pedagógico. Cabe destacar que o modo como o educador e o gestor se posicionam diante da realidade, como participam da história, como concebem o saber, a relação que estabelecem com os seus educandos na prática pedagógica, e a própria comunidade escolar refletem seus saberes, sua cultura, adquiridos ao longo da sua história de vida, a partir da influência da família, da escola, da igreja, do trabalho, do sindicato, do partido, enfim, de uma determinada sociedade num determinado tempo e espaço.

É sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a posição que o próprio educador ocupa na sociedade. A noção de posição está tomada aqui no sentido histórico-dialético amplo e indica por isso não só os fundamentos materiais da realidade social do educador, mas igualmente o conjunto de suas idéias em todos os terrenos, e muito particularmente no da própria educação. (...) Se a sociedade é o verdadeiro educador do educador, sua ação se exerce sempre concretamente, isto é, no tempo histórico, no momento pelo qual está passando seu processo de desenvolvimento. Por isso, em cada etapa do desenvolvimento social, o conteúdo e a forma da educação que a sociedade dá aos seus membros vão mudando de acordo com os interesses gerais de tal momento (VIEIRA PINTO, 2000, p 108-110).

Reforça-se neste sentido, a importância de compreender que o Projeto Político Pedagógico traz as marcas da concepção de mundo, humanidade e educação dos gestores das políticas públicas, dos gestores de escola, dos educadores, uma vez que não existe neutralidade no fazer pedagógico. A este respeito Freire (1996, p.115) afirma:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da lista constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

A escola, “fazendo parte do movimento histórico-social, deve ser vista como palco de uma dimensão da luta de classes. E nesse

processo de engajamento e de luta no interior da própria escola burguesa que o educador se educa” (VALLE, 1997, p.90) e desenvolve seu trabalho pedagógico. Neste sentido que se afirma a escola como uma instituição histórica e cultural que incorpora interesses ideológicos e políticos, constituindo-se num espaço onde experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas.

Nesta direção é necessário pensar qual é o projeto educacional da escola, pois é este que lhe confere identidade. Projeto este que permeia e se traduz em todos os espaços e tempos escolares, pois é no todo de sua organização que a escola assume e revela a sua função social na sociedade. Ela assume sua função não só através dos conhecimentos sistematizados que socializa, mas pela experiência social, cultural e intelectual que oportuniza ao educando, ao educador e ao gestor.

Compreender o papel político da escola, a forma como ela contraditoriamente se vincula a um determinado projeto de sociedade, é fundamental para discutir a importância e o significado que o Projeto Político Pedagógico assume na organização do trabalho pedagógico escolar.

1.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: AFINAL, O QUE SIGNIFICA?

“O projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia de seus agentes, da ousadia de cada comunidade escolar em assumir a sua 'cara' tanto para dentro, nas menores manifestações de seu cotidiano, quanto para fora, no contexto histórico em que ela se insere”. (GADOTTI e ROMÃO, 1997).

Iniciamos a reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico afirmando que todo projeto pedagógico é necessariamente político. Ele possui uma intencionalidade. É ele que indica a direção, o norte, os rumos da escola. Retrata a cara da escola, sua identidade como é compreendido por OLIVEIRA (1990). O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

O termo Projeto Político-Pedagógico nasce nos anos 80, com o intuito de se contrapor a uma visão burocrática e técnica e afirmar a natureza política do projeto.

Veiga (2000) considera três pontos básicos na especificidade do projeto. Primeiro, o projeto é uma antecipação do futuro, que deve orientar e conduzir nossa ação do presente; segundo, possui uma dimensão utópica, uma idéia a transformar-se em ato, o que reforça o caráter político da educação, valorizando o papel do projeto político pedagógico voltado para o desenvolvimento de um projeto histórico de transformação social; terceiro, quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática social coletiva, possibilita a pertença, a identidade com a proposta.

Projeto é tomado aqui no sentido de um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade que se pretende alcançar e que é previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados. (SEVERINO, 1998, p. 82).

O Projeto Político Pedagógico não é um produto, um plano, como freqüentemente é compreendido. O plano diretor da escola, por exemplo - como conjunto de objetivos, metas e procedimentos - faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto. Ele não é algo construído para ser arquivado, ficar nas gavetas ou ser encaminhado para as autoridades para cumprir tarefas burocráticas. Ele é um processo de trabalho coletivo da escola, deve ser reconstruído e vivenciado constantemente por todos os envolvidos com o processo educativo escolar. Ele se constitui como um processo de permanente reflexão e discussão dos problemas, das propostas, da organicidade, da intencionalidade da escola. Desse modo, subsidiará a organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho educativo na sala de aula.

Para Veiga (1995) o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato,

procurando preservar a visão de totalidade, buscando assim, a organização do trabalho pedagógico na sua globalidade.

Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra proposta. Precisa tornar-se instituinte. O instituído é o conjunto de seus currículos, de seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos e o seu modo de vida, sua finalidade social. Um projeto sempre parte do instituído, que é a sua história e o patamar de onde pode mudar e o confronto com o instituinte, buscando a superação, a ruptura.

Veiga (2000) afirma que sem considerar o instituído, cria-se lacunas, desfigura-se memórias e identidades, e perde-se o vínculo com a história. E que é a partir do trabalho coletivo de todos os envolvidos que se dá o projeto político-pedagógico instituinte. Ele é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte.

Quadro 1 Síntese da idéia da relação dialética entre o instituído e o instituinte (VEIGA, 2000, p 196).

INSTITUÍDO	INSTITUINTE
<p>1 constitui referência dos novos que operam com o instituinte.</p> <p>2 sem considerar o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos o vínculo com a nossa história.</p> <p>3 estabelecer relação com o instituído não é destruí-lo ou cristalizá-lo, mas inová-lo.</p>	<p>1 rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa.</p> <p>2 tornar-se instituinte significa não negar o instituído da escola que é a sua história, seus currículos, seus métodos, o conjunto dos profissionais e alunos, sua finalidade social.</p> <p>3 a relação com o instituído deve ser cultivada desde que se exerça uma compreensão do tempo como algo dinâmico, mas não simplesmente linear e seqüencial.</p>

Veiga (2000), concebe o projeto como uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem, como uma proposta de ação político-educacional e não um artefato técnico, pois o que dá clareza ao projeto político-pedagógico é a sua intencionalidade.

Na construção do projeto educacional nos deparamos, portanto com a necessidade de respondermos: Para que queremos a escola? Que cidadão e que sociedade queremos formar? O que a escola vai trabalhar? Como será o seu trabalho pedagógico? Estas perguntas nos levam a assunção das concepções que temos da sociedade, da mulher e do homem, da educação. Nos fazem assumir uma clara direção de projeto de sociedade que queremos construir, dos sujeitos que queremos formar, a partir de uma clara proposta pedagógica. Nos fazem tomar posição sobre como queremos que seja nossa escola, quais conhecimentos e qual cultura ela vai valorizar no seu trabalho educativo, como ela vai trabalhar com o saber de experiência construído pelos educandos e educadores, que relação ela vai estabelecer com a comunidade onde se insere, como os diferentes atores sociais vão participar da construção e organização do trabalho pedagógico escolar.

Ao analisar o projeto político-pedagógico, Costa e Madeira (1997) consideram alguns elementos conceituais, tais como:

- a) o projeto diz respeito à concepção de escolas socialmente determinadas e referidas ao campo educativo;
- b) na fase de reflexão é que a instituição define e assume uma identidade que se expressa por meio do projeto;
- c) o projeto serve de referência à ação de todos os agentes que intervêm no ato educativo;
- d) o desenvolvimento do projeto implica a existência de um conjunto de condições, sem as quais ele poderá estar condenado a tornar-se apenas mais um "formulário administrativo";
- e) a participação só poderá ser assegurada se o projeto perseguir os objetivos dos atores e grupos envolvidos no ato educativo, em sua globalidade.

Estes elementos apontados pelos autores acima citados são importantes para compreender a natureza, os limites e as possibilidades do projeto político-pedagógico da escola.

É importante termos a clareza de que o projeto educacional expressa a identidade da escola. Neste sentido, tanto no momento de sua elaboração, quanto de sua execução e avaliação a escola assume e retoma a sua intencionalidade.

Nesta direção, Severino (1998, p. 82) afirma que:

é na intencionalidade nuclear do projeto educacional que se encontram as raízes e as referências básicas dos objetivos que vão nortear a proposta pedagógica da instituição de ensino que queira realizar, com eficácia e qualidade, o seu trabalho educativo.

Esta intencionalidade só pode ser percebida na totalidade da ação educativa da escola. Na sua práxis, onde ela assume os fundamentos teóricos e epistemológicos de sua ação educativa, expressa na sua prática cotidiana. Muitas vezes, a escola constrói o seu projeto educacional, como uma mera formalidade e nele até coloca referenciais teórico metodológicos vinculados a uma concepção progressista de educação e sociedade. Contudo, este projeto ao ser construído, em muitos casos, por apenas uma equipe da escola, que concebe uma proposta, onde os professores sequer a conhecem, se traduz em letras mortas, pois não orienta a prática efetiva da escola.

Nesta perspectiva, Veiga (2003) faz a uma importante relação entre o Projeto Político-Pedagógico e a inovação, analisando-a a partir de duas perspectivas: como uma ação regulatória ou técnica e como uma ação emancipatória ou edificante.

A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento programático pronto e acabado, que reúne as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados

parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto.

Este processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles, não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o contexto social mais amplo. A inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa. Trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios etc.) proposto em nível nacional. Como medidas e ferramentas instituídas legalmente, devem ser incorporadas pelas instituições educativas nos projetos pedagógicos.

A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir. Este tipo de inovação (...) é uma rearticulação do sistema que se apropria das energias emancipatórias contidas na inovação, transformando-a numa energia regulatória (Leite et al., 1997, apud VEIGA, 2003, p.3).

Nesta perspectiva, no que se refere ao projeto político-pedagógico, o processo inovador orienta-se pela padronização, pela uniformidade, pelo planejamento centralizado. A inovação é uma simples rearticulação do sistema, visando à introdução acrítica do novo no velho. Neste sentido, o projeto político-pedagógico, pode servir para a perpetuação do instituído. Prevalece uma concepção de projeto mais preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural. Há uma separação entre fins e meios, em que se escamoteiam os eventuais conflitos e silenciam as definições alternativas.

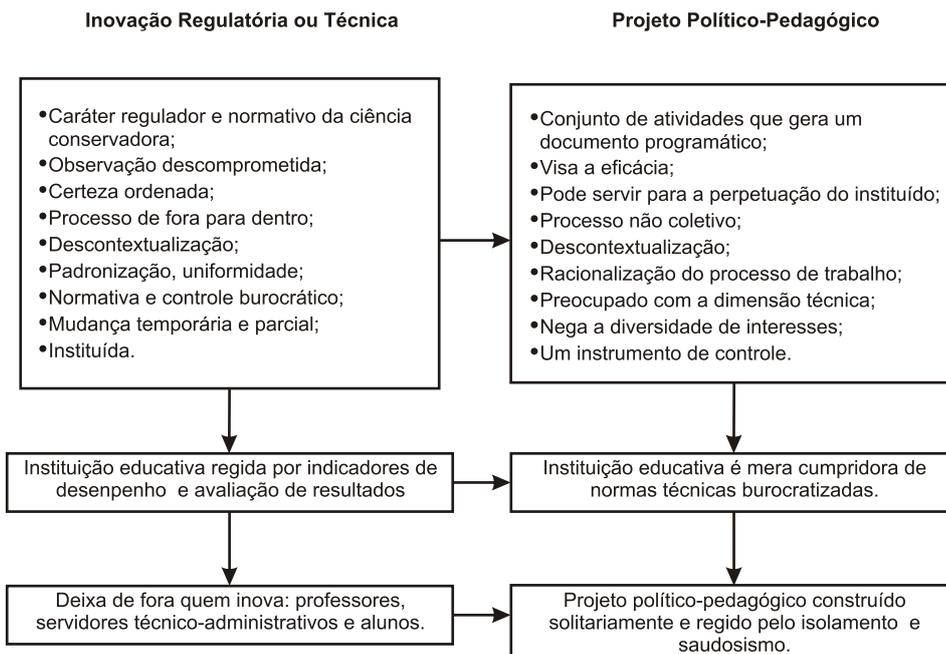
O projeto político-pedagógico, como instrumento de controle, está voltado para a burocratização da instituição educativa,

transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores.

Veiga sintetiza as concepções de inovação regulatória ou técnica e projeto político-pedagógico através de um organograma, na Figura 1:

Figura 1

Concepções de Inovação Regulatória ou Técnica e Político-Pedagógico



Sob a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto, uma vez que o resultado não é só um processo de inovação metodológica, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas, a partir de uma construção, execução e avaliação coletiva.

Existe uma intencionalidade clara, assumida que permeia todo o processo inovador e, conseqüentemente, o processo de construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico na escola. Não há separação entre fins e meios.

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem

desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 8).

No processo de construção do projeto político-pedagógico, Veiga (2003) parte do princípio que a inovação emancipatória não pode ser confundida com evolução, reforma, invenção ou mudança, mas ela constitui-se numa forma de ruptura do status quo com o institucional significando a construção dos projetos pedagógicos para atingir objetivos, no âmbito de uma determinada instituição educativa. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo. Suas bases epistemológicas estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente. Procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano.

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



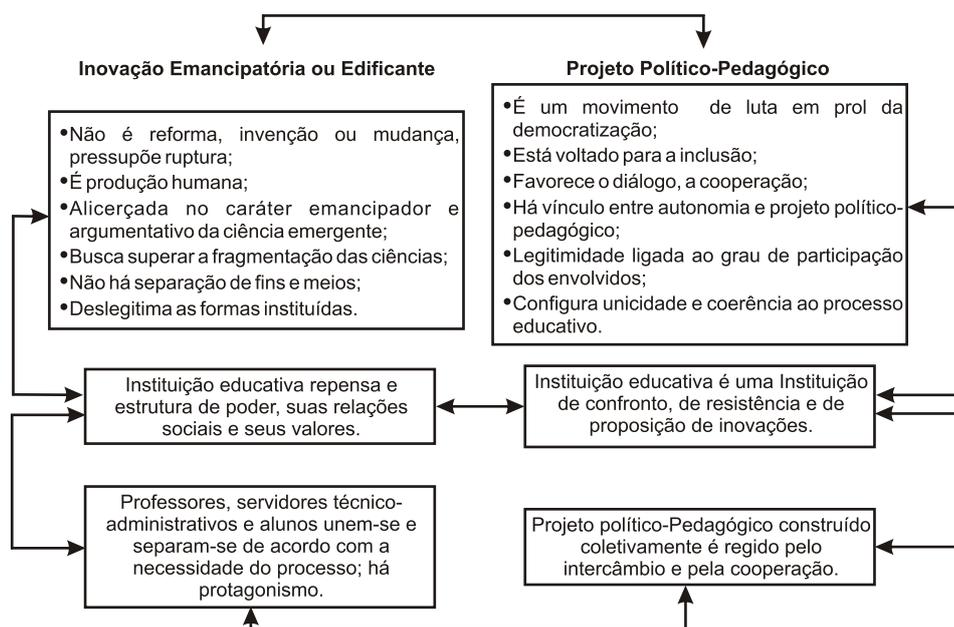
Este processo de construção coletiva, *p e r p a s s a d o* necessariamente pela gestão democrática, implica compreensão dos conceitos de poder, alteridade, autonomia e de diálogo discutidos no módulo/caderno um (1). Se você não lembra, retome suas anotações ou volte a alguns subitens da primeira parte do curso.

Construir o projeto político-pedagógico, na perspectiva da inovação emancipatória, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico, como na gestão que é exercida pelos interessados, implica o repensar da estrutura de poder. Neste sentido, por um lado, o projeto é um meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns e, por outro, sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas.

Veiga (2003) ilustra na Figura 2, as concepções de inovação emancipatória e edificante e o projeto político-pedagógico.

Figura 2

Concepções de Inovação Emancipatória ou Edificante e Político-Pedagógico



Para Veiga (2003), o projeto político-pedagógico numa perspectiva emancipadora, apresenta algumas características fundamentais, uma vez que este possibilita equacionar potencialidades e deslegitimar as formas instituídas:

- É um movimento de luta em prol da democratização da escola que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por esta, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos. É um movimento constante para orientar a reflexão e ação da escola.
- Está voltado para a inclusão a fim de atender a diversidade de alunos, sejam quais forem sua procedência social, necessidades e expectativas educacionais; projeta-se em uma utopia cheia de incertezas ao comprometer-se com os desafios do tratamento das desigualdades educacionais e do êxito e fracasso escolar.
- Por ser coletivo e integrador, o projeto, quando elaborado, executado e avaliado, requer o desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões que afetam a vida da instituição educativa e de comprometerem-se

com a ação. O projeto não é apenas perpassado por sentimentos, emoções e valores. Um processo de construção coletiva fundada no princípio da gestão democrática reúne diferentes vozes, dando margem para a construção da hegemonia da vontade comum. A gestão democrática nada tem a ver com a proposta burocrática, fragmentada e excludente; ao contrário, a construção coletiva do projeto político-pedagógico inovador procura ultrapassar as práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação, que inviabilizam a construção histórico-social dos sujeitos.

- d) Há um vínculo muito estreito entre autonomia e projeto político-pedagógico. A autonomia possui o sentido sociopolítico e está voltada para o delineamento da identidade institucional. A identidade representa a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico. A autonomia anula a dependência e assegura a definição de critérios para a vida escolar e acadêmica. Autonomia e gestão democrática fazem parte da especificidade do processo pedagógico.
- e) A legitimidade de um projeto político-pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações.
- f) Configura unicidade e coerência ao processo educativo, deixa claro que a preocupação com o trabalho pedagógico enfatiza não só a especificidade metodológica e técnica, mas volta-se também para as questões mais amplas, ou seja, a das relações da instituição educativa com o contexto social.

A construção de um projeto político-pedagógico numa perspectiva emancipadora, como o concebemos aqui neste texto, implica a articulação de pressupostos, definidos por VEIGA (2001), como a unicidade da teoria e da prática; ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; articulação da escola, família e da comunidade. A autora diferencia a perspectiva emancipadora da estratégico-empresarial

na construção do projeto político-pedagógico, em que se funda a concepção do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), embasada em pressupostos tais como: o pensamento separado da ação; o estratégico separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores; os estrategistas separados das estratégias. O PDE se materializa através da racionalização do processo de trabalho pedagógico, com ênfase na produtividade, na competência e no controle burocrático. Este é um exemplo bem claro do projeto político pedagógico nos moldes inovadores das estratégias reformistas de educação que acabam servindo à manutenção do instituído.

O coletivo da escola, quando se propõe a construir o projeto político-pedagógico precisa ter bem claro, as diferentes concepções que permeiam o seu planejamento, uma vez que cada modelo parte de pressupostos e contém finalidades e interesses bem distintos que evidenciam ou ocultam determinadas coisas no processo de construção^{H25}.

Ao assumirmos uma concepção emancipatória, temos que ter clareza que o projeto político-pedagógico tem um papel fundamental na construção de uma sociedade modificada, pois potencializa a escola a assumir a função de viabilizar os instrumentos que contribuem na emancipação humana e política. Isto passa por um trabalho educativo que garanta o acesso e a permanência na escola, a socialização do conhecimento historicamente produzido, a valorização do conhecimento e da cultura produzidos na prática social, a desmistificação das ideologias e a problematização do contexto histórico contra-ideológico, a democratização das relações no interior da escola.

Neste sentido, concorda-se com Severino (1998, p. 82), quando afirma:

Mesmo quando as condições histórico-sociais de uma determinada sociedade estão deterioradas, marcadas pela degradação, pela opressão e pela alienação, como é o caso da sociedade brasileira, o projeto



“O projeto político-pedagógico é uma ação intencional. Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político”. Analise esta afirmação e escreva, após a leitura da unidade, o que você compreendeu por projeto político-pedagógico.



Para essa unidade estabelecemos como critérios de avaliação:

- a) Compreender o que significa o projeto político-pedagógico
- b) Saber distinguir com clareza as diferentes concepções que permeiam o projeto político-pedagógico
- c) Compreender o papel do projeto político-pedagógico na articulação entre a educação e o projeto histórico social.

educacional se faz ainda mais necessário, devendo se construir então, como um projeto fundamentalmente contra-ideológico, ou seja, desmascarando, denunciando e criticando o projeto político opressor e anunciando as exigências de um projeto político libertador.

UNIDADE 2 ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO, GESTÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO DA ESCOLA

Nesta unidade buscaremos trazer elementos que auxiliem o cursista a compreender o processo de construção do projeto político-pedagógico na perspectiva emancipadora. Para tanto discutiremos as estratégias de planejamento, a gestão e a avaliação no processo de elaboração e execução do projeto político-pedagógico, enfocando a participação como elemento central.

2.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

“Wright Mills comparou a situação dos educadores à de remadores, no porão de uma galera. Todos estão suados de tanto remar e se congratulam uns com os outros pela velocidade que conseguem imprimir ao barco. Há apenas um problema: ninguém sabe para onde vai o barco, e muitos evitam a pergunta alegando que este problema está fora da alçada de sua competência.” (VASCONCELOS, 1995).

O projeto político-pedagógico da escola pode ser entendido como um processo de mudança e de definição de um rumo, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares e a própria comunidade onde a escola se insere.

Ao desenvolvê-lo, através de um planejamento participativo^{H26}, as pessoas ressignificam suas experiências, refletem suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam valores, explicitam seus sonhos e utopias, demonstram seus saberes, suas visões de mundo, de educação e conhecimento, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Este movimento visa promover a transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e



Refletir sobre as finalidades apontadas por Vasconcelos para o projeto educativo, e analisar seu significado para a prática pedagógica.

- a) Aglutinar pessoas em torno de uma causa comum;
- b) Ser um canal de participação efetiva;
- c) Dar um referencial de conjunto para a caminhada;
- d) Ajudar a conquistas e consolidar a autonomia da escola;
- e) Ser um instrumento de transformação da realidade;
- f) Colaborar na formação dos participantes.

comunitário e a assunção de uma intencionalidade política na organização do trabalho pedagógico escolar.

Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integradas na constituição e vivenciação dessa intencionalidade. (...) para tanto, impõe-se que toda a comunidade escolar seja efetivamente envolvida na construção e explicitação dessa mesma intencionalidade (SEVERINO, 1998, p. 89).

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico é praxis, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente. Ele é movimento de ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais. Segundo Vasconcelos (1995), ele é a sistematização, nunca definida, de um processo de planejamento participativo, que define a intencionalidade da ação educativa, neste sentido, constitui-se numa construção coletiva de conhecimento, como elemento de integração da atividade prática da escola no processo de transformação da realidade.

O Projeto é justamente um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica. E, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola (VASCONCELOS, 1995, 143).

A LDB 9394/96, no artigo 12, define claramente a incumbência da escola de elaborar o seu projeto pedagógico. Além disso, explicita uma compreensão de escola para além da sala de aula e dos muros da escola, no sentido desta estar inserida em um contexto social e que procure atender às exigências não só dos alunos, mas de toda a sociedade. Ainda coloca, nos artigos 13 e 14, como tarefa de professores, supervisores e orientadores a responsabilidade de participar da elaboração desse projeto.

A construção do projeto político-pedagógico numa perspectiva emancipatória se constitui num processo de vivência democrática à

medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica dele devam participar, comprometidos com a integralidade do seu planejamento, de modo que todos assumem o compromisso com a totalidade do trabalho educativo.

2.1.1 Estratégias de planejamento

O planejamento é compreendido aqui como práxis, como um processo de reflexão, de definição da intencionalidade da escola e de ações a serem desenvolvidas para intervir na realidade escolar.

Para discutir a construção do projeto educativo ou projeto político-pedagógico escolar, é importante compreender o significado do planejamento como ação essencialmente humana no processo de trabalho, a força e os limites do planejamento na concretização de uma determinada concepção de educação escolar. Neste sentido é importante ter clareza de que não basta planejar para acontecer: “há toda uma luta ideológica, política, econômica, social para ser enfrentada, seja consigo mesmo, com seus colegas de trabalho, com os educandos, com as famílias e com as instituições em geral” (VASCONCELOS, 1995).

Vasconcelos (1995) aponta alguns equívocos e dificuldades que atravessam o processo de formulação do projeto político pedagógico, como: comodismo por parte dos sujeitos, imediatismo, perfeccionismo, falta de esperança/confiança na instituição, formalismo, falta de experiência de caminhada comum enquanto grupo, rotatividade das pessoas, falta de condições objetivas de espaço-tempo para encontro, reflexão, elaboração e acompanhamento, falta de exercício democrático na escola. Além desses, outras dificuldades se colocam como entraves para que esse projeto, mesmo quando “bem” formulado, possa cumprir as finalidades tão essenciais à concretização da concepção de educação que expressa. Uma dessas dificuldades é a visão burocratizada de planejamento, bastante presente entre os



Analise a afirmação a seguir, considerando o cotidiano de sua escola no processo de construção do projeto político-pedagógico.

“...a teoria (plano) deve ser a melhor possível, não caindo, porém, na ingenuidade de imaginar que basta planejar para acontecer: há toda uma luta ideológica, política, econômica, social para ser enfrentada, seja consigo mesmo, com seus colegas de trabalho, com os educandos, com as famílias e com as instituições em geral.”

educadores. Outra dificuldade está relacionada à articulação do projeto com o planejamento da ação em sala de aula.

Tomando por referência a discussão de Planejamento desenvolvida no Módulo/Caderno 2, propomos um roteiro de planejamento para a elaboração do projeto político-pedagógico. Este roteiro^{H27} é apenas uma possibilidade, no sentido de orientar a construção coletiva e possibilitar com que o projeto se constitua numa identidade da escola. Cabe salientar que os três momentos do planejamento requerem a participação da escola como um todo, da família e da comunidade na qual a escola se insere.

Estratégias para a Elaboração do Projeto Político- Pedagógico:

O primeiro passo para começar a planejar a elaboração do projeto político-pedagógico é mobilizar a comunidade escolar, discutir o seu significado e as conseqüências do projeto para a transformação da escola, o que passa por refletir a prática pedagógica escolar, (re)definir uma direção, pensar propostas concretas para atingir a intencionalidade da escola, com a qual o grupo se compromete. É preciso planejar, definir estratégias para a elaboração do projeto político-pedagógico.

A seguir descreve-se uma possível proposta de como viabilizar este processo coletivo.

Definição do Marco Referencial

O primeiro passo implica em definir e explicitar o conjunto de idéias, de opções e teorias que orientarão a prática da escola. Para tanto, é preciso analisar em que contexto a escola está inserida. Para assim, definir e explicitar com que tipo de sociedade a escola se compromete, que tipo de sujeitos ela buscará formar e qual a sua intencionalidade político, social, cultural e educativa. Esta assunção permite clarear os critérios de ação para planejar como se deseja a escola no que se refere à dimensão pedagógica, comunitária e administrativa.

Este momento requer estudos, reflexões teóricas, análise do contexto, trabalho individual, em grupo, debates, elaboração escrita.

Sugerimos que sejam criadas estratégias para que todos os segmentos envolvidos com a construção do projeto político-pedagógico possam refletir, se posicionar acerca do contexto em que a escola se insere. É necessário partir da realidade local, para compreendê-la numa dimensão mais ampla. Por isso sugerimos que se comece a analisar e discutir como vivem as pessoas da comunidade, de onde vieram, quais grupos étnicos a compõem, qual o trabalho que realizam, como são as relações deste trabalho, como é a vida no período da infância-juventude-idade adulta-velhice nesta comunidade, quais são as formas de organização desta comunidade, etc.

A partir da reflexão sobre estes elementos pode-se discutir a relação que eles têm no tempo histórico, no sentido de perceber mudanças ocorridas na forma de vida das pessoas e da comunidade. Analisar o que tem de comum e tentar fazer relação com outros espaços, com a sociedade como um todo. Discutir como cada um vê a sociedade brasileira, quais são os valores que estão presentes, como estes são manifestados, se as pessoas estão satisfeitas com esta sociedade e o seu modo de organização, etc. Para não ficar no senso comum, é importante fazer estudos, ou trazer assessorias sobre este tema.

Para delimitar o marco doutrinal do projeto político-pedagógico propõe-se discutir: que tipo de sociedade nós queremos ajudar a construir, com que valores, o que significa ser sujeito nesta sociedade, como a escola pode colaborar com a formação deste sujeito na infância-juventude-vida adulta-velhice.

Para definirmos o marco operativo sugere-se que analisemos a concepção e os princípios para o papel que a escola pode desempenhar na sociedade. Propomos a partir da leitura de textos,

da compreensão de cada um, discutir com todos os segmentos como queremos que seja nossa escola, que tipo de educação precisamos desenvolver para ajudar a construir a sociedade que idealizamos, como entendemos que deve ser a proposta pedagógica da escola, como devem ser as relações entre direção, equipe pedagógica, professores, alunos, pais, comunidade, como a escola pode envolver a comunidade e se fazer presente nela, analisar qual a importância desta relação para os sujeitos que dela participam.

Após concluir o marco referencial, é necessário elaborar um documento escrito que servirá de referência para os passos seguintes.

Diagnóstico

O diagnóstico é o segundo passo da construção do projeto e se constitui num momento importante que permite uma radiografia da situação em que a escola se encontra na organização e desenvolvimento do seu trabalho pedagógico e acima de tudo, tendo por base, o marco referencial, fazer comparações e estabelecer necessidades para se chegar à intencionalidade do projeto.

Para tanto, se sugere que todos leiam e discutam o documento produzido sobre o marco referencial. Tendo por base este documento, organizar um roteiro de discussão para comparar todos os elementos que aparecem no documento com a prática social vivida, ou seja, discutir como de fato se dá a relação entre a escola e a comunidade, como os pais participam da vida da escola, que ação a escola tem feito na comunidade, como ela trabalha com os conhecimentos que os alunos trazem da sua prática social, como os conteúdos são escolhidos, como os professores planejam o seu trabalho escolar, como e quando se avalia o trabalho na sala de aula e o trabalho pedagógico da escola, quem participa desta avaliação, como a escola tem definido a sua opção teórica no trabalho

pedagógico, como se dão as relações e a participação de alunos, professores, coordenadores, diretores, pais, funcionários e comunidade na organização do trabalho pedagógico escolar etc.

Estes dados precisam ser sistematizados, analisados e discutidos por toda equipe da elaboração do projeto. Com a finalização do diagnóstico da escola e de sua relação com a comunidade pode-se definir um plano de ação e as grandes estratégias que devem ser perseguidas para atingir a intencionalidade assumida no marco referencial.

Definição das propostas de ação

Este é o momento em que se procura pensar estratégias, linhas de ação, normas, ações concretas permanentes e temporárias para responder às necessidades apontados a partir do diagnóstico tendo por referência sempre à intencionalidade assumida.

Assim, para cada problema constatado, cada necessidade apontada é preciso definir uma proposta de ação.

Esta proposta de ação pode ser pensada a partir de grandes metas. Para cada meta pode-se definir ações permanentes, ações de curto, médio e longo prazo, normas e estratégias para atingir a meta definida.

Alem disso é preciso justificar cada meta, traçar seus objetivos, sua metodologia, os recursos necessários, os responsáveis pela execução, o cronograma e como será feita a avaliação.

Com base neste três momentos que devem estar dialeticamente articulados elabora-se o projeto político pedagógico, o qual precisa também de forma coletiva ser executado, avaliado e (re)-planejado.



Escrever um parágrafo justificando a importância da elaboração do projeto educativo escolar de forma coletiva. Destaque as dificuldades que podem comprometer a elaboração do projeto político-pedagógico e analise a que você considera mais recorrente na realidade escolar em que você atua e escreva um breve comentário a respeito. Vasconcellos afirma que: “Há necessidade (...) de se ter clareza da força e dos limites de um projeto”. Analise no caso do projeto político pedagógico, em que reside sua força e quais são os seus limites.

2.1.2 A participação como elemento fundamental no processo de planejamento, gestão e avaliação do projeto político-pedagógico

Um elemento que se entende como fundamental no processo de planejamento, gestão e avaliação do projeto político-pedagógico é a participação. Uma participação ativa, onde mulheres e homens se tornam sujeitos que fazem escolhas, tomam decisões, intervêm na sociedade, construindo uma democracia participativa que, nas palavras de Bordenave (1992, p. 23) “seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por 'fazerem parte' da nação, 'têm parte' real na sua condução e por isso 'tomam parte'- cada qual em seu ambiente na construção de uma nova sociedade da qual se 'sentem parte’”.



Tomando como referência a realidade educacional concreta onde você atua, descreva os diferentes graus e níveis de participação que os diferentes segmentos assumem na comunidade escolar.

Para Bordenave (1992), duas questões são chaves na participação num grupo ou organização: “Qual é o grau de controle dos membros sobre as decisões; Quão importantes são as decisões de que se pode participar”.

Estas questões são importantes, porque muitas vezes na construção do Projeto político pedagógico, os professores são chamados apenas em alguns momentos para participar. O que se dirá dos pais, então. A este respeito, Sá (2001) afirma que os pais, muitas vezes, são vistos como um grupo homogêneo, com interesses e expectativas convergentes, onde se privilegia certas vozes, geralmente as mais capazes de executar a partitura que lhes é prescrita pela escola.

Veiga (2001) que entende a participação como um elemento político da ação, bem como da garantia de execução e continuidade das ações, afirma como pressuposto da construção de um projeto político-pedagógico emancipatório a articulação entre família, escola e comunidade, o que se constitui num desafio, uma vez que a tendência das escolas é de excluir no decorrer do processo, a participação dos pais e da comunidade.

Para Costa e Silva (1995, p. 37) a democracia no âmbito escolar requer a participação ativa no processo de planejamento, gestão e avaliação coletiva do projeto político-pedagógico. Isto se traduz na combinação entre forma, que significa uma administração compartilhada com todos os segmentos que compõem a escola, e conteúdo, o projeto educativo que dá sustentação e confere uma identidade à escola.

A construção de uma gestão escolar participativa se coloca como exigência e contingência de um processo de afirmação da cidadania, na medida em que contribui para a conquista da autonomia política, superando relações verticalistas e padrões de gestão tecnocrática, engendrando mecanismos de exercício de poder firmados no compromisso com os reais interesses da maioria. Com efeito, a vivência do jogo da participação no âmbito da escola contribui para a construção de seu ETHOS educativo, ao torná-la um espaço vivo e dinâmico, em que a invenção criativa e o exercício dos princípios democráticos se traduzem como eixos norteadores de seu projeto educativo.

No contexto escolar, é muito comum, gestores, educadores e escolas que teoricamente, em seu discurso e até em seu projeto político-pedagógico assumem uma postura progressista, portanto democrática, mas a sua prática se traduz em posturas autoritárias, hierarquizadas. Neste sentido, Freire (1996, p. 58) faz a seguinte consideração:

constitui uma franca contradição, uma clara incoerência, uma prática educativa que se pretende progressista, que é realizada, porém, dentro de modelos tão rígidos, verticais, nos quais não existe lugar para a menor possibilidade de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem ficar submissos aos 'pacotes'; dos alunos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, dos cozinheiros, dos vigilantes, que, trabalhando na escola, também são educadores e necessitam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a visitar a escola ou para festas nos fins de semestres ou para receber queixas sobre seus filhos ou para encarregar-se dos concertos, das reparações do prédio escolar ou até para 'participar' dos pagamentos do material escolar, etc. Nos exemplos que dou, temos por um lado, a proibição ou inibição total de participação; de outro, a falsa participação.

Numa perspectiva democrática, Costa e Silva (1995) discutem o Planejamento Participativo como um instrumento que possibilita a construção do projeto político-pedagógico de forma coletiva, implicando num processo de reflexão/ação sobre a realidade concreta da escola com vista a transformação da educação e da sociedade. Neste contexto, reforçam a necessidade da criação de



Discuta com seus colegas de que forma a escola pode contribuir para o fortalecimento ou enfraquecimento da organização da sociedade civil.

Analise a seguinte interrogação: O planejamento participativo é prática de cidadania ou cidadania na prática?

uma cultura da participação, de modo que todos os segmentos envolvidos com a escola possam construir uma gestão participativa, tornando a escola orgânica, articulada às organizações e lutas da sociedade civil.

Para Costa e Silva (1995, p. 39):

Realizar um projeto de gestão a partir do Planejamento Participativo significa, também, construir a autonomia da escola, encarada enquanto uma instância de fortalecimento da sociedade civil e, portanto, de libertação das relações de dominação impostas pelo sistema ao conjunto da população (...) a escola precisa estar articulada às organizações da sociedade civil, aos movimentos sociais e às lutas da maioria da população, visto que, sem tais vinculações a escola não poderá ser citada como um dos instrumentos capazes de contribuir para o processo de libertação da humanidade.

Freire (1996, p.59) afirma que na ocasião quando era Secretário de Educação da cidade de São Paulo:

era impossível fazer uma administração democrática em favor da escola que, sendo pública, fosse também popular, com estruturas que somente tinham como objetivo o poder autoritário e hierarquizado. (...) Era necessário, ao contrário, democratizar o poder, reconhecer o direito de voz dos alunos, dos professores, diminuir o poder pessoal dos diretores, criar novas instâncias de poder como o são os Conselhos de Escola, decisórios e não somente consultivos e por meio dos quais, numa primeira instância, pais e mães ganhassem um lugar no destino das escolas de seus filhos; e em segundo momento, esperamos, da própria comunidade local que, tendo a escola como algo seu, se fizesse igualmente presente na condução da política educacional da escola.

Construir, através de um processo democrático, o projeto político-pedagógico, implica em compreender e possibilitar que a escola esteja organicamente articulada à comunidade onde se insere, à sociedade como um todo; em reconhecer as práticas sócio-culturais e os saberes presentes na experiência de pais e alunos; em buscar a participação popular nos destinos da escola.

A gestão democrática constitui um importante espaço onde a totalidade das ações da escola, sejam elas políticas ou pedagógicas, é definida por toda a comunidade escolar. A gestão do projeto político pedagógico é importante, uma vez que através dela se viabiliza o projeto de fato como articulador da reflexão e da ação da escola.

O projeto pedagógico não pode restringir-se a discussões e reflexões. Esses procedimentos deverão anteceder e oferecer elementos para a tomada de decisão, pois trata-se do plano de ação coletivo. A coordenação exerce uma função imprescindível nesse âmbito, pois tem a tarefa de (co)ordenar as ações do coletivo com o objetivo de registrar os resultados do processo reflexivo e as decisões tomadas, garantir que os encontros para as discussões, análises, reflexões e estudos não se percam no esquecimento, caso não sejam sistematizados, organizadas e formalizadas com base no referendo do coletivo (GUIMARÃES; MARIN, 1998, p. 38).

Nesta perspectiva, um dos momentos fundamentais na construção do projeto político-pedagógico, é o da avaliação diagnóstica, que deve se constituir num processo de reflexão contínua *“sobre a prática pedagógica, de problematização dessa prática, de compreensão de suas relações com a prática social global”* (ANDRÉ, 1990), de compreensão do que já foi alcançado, do que se deixou de fazer e o que ainda falta para atender a intencionalidade assumida pelo coletivo. Numa perspectiva emancipatória, a avaliação do trabalho pedagógico escolar é uma tarefa contínua do coletivo da escola e, assume um papel mediador entre a realidade e o ideal esboçado no projeto político-pedagógico.

Freire (1996, p 44), destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática. Afirma que é *“pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Nesta direção, são inseparáveis o processo de reflexão sobre a prática assumida pelo coletivo da escola, e as práticas de cada um dos seus segmentos. A este respeito, Rosa (1999), afirma que a transformação da escola passa pela transformação individual e coletiva da comunidade escolar que participa do processo de elaboração e execução do projeto político-pedagógico, pois este processo é educativo e ressignifica a atuação da escola e de seus sujeitos.

Veiga (1995) concebe a avaliação enquanto um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico,

permitindo avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico. Para a autora, a avaliação envolve: 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.

Para exemplificar a articulação necessária entre a gestão e a avaliação do projeto político-pedagógico, compreendido como processo, no qual ele terá um produto, que não é estático, mas está em constante processo de (re)elaboração, descrevemos um esquema elaborado por Vasconcellos, com algumas adaptações.

Para exemplificar a articulação necessária entre a gestão e a avaliação do projeto político-pedagógico, compreendido como processo, no qual ele terá um produto, que não é estático, mas está em constante processo de (re)elaboração, descrevemos um esquema elaborado por Vasconcellos, com algumas adaptações.



Para essa unidade estabelecemos como critérios de avaliação:

Compreender o processo de construção do projeto político-pedagógico;

Entender como se aplica o planejamento participativo na elaboração do projeto político-pedagógico;

Compreender a importância da participação no processo de planejamento, gestão e avaliação do projeto político-pedagógico.

PROCESSO

Marco referencial
Diagnóstico
Programação
Planejamento Participativo

PRODUTO

Elaboração *Projeto Político-Pedagógico*

Realização Interativa

Avaliação Coletiva

Nesta proposição do planejamento, que passa pela elaboração, gestão e avaliação coletiva do projeto político-pedagógico, a participação coloca-se como um elemento fundamental, que permite o sentido, o sentimento de pertença, o compromisso com o projeto construído e, portanto, com a sua instituição, com a transformação da escola. Nesta direção, a construção coletiva exige, como bem coloca Rosa (1999, p.67): “reconhecimento e valorização do outro e, portanto, do sentido de alteridade, de especificidade e de diversidade”.

UNIDADE 3 A INCLUSÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Na presente unidade abordaremos o significado da educação inclusiva, discutindo a inclusão relacionada dialeticamente ao processo de exclusão social e escolar. A inclusão é aqui discutida num sentido amplo, ou seja, refere-se ao processo de exclusão/inclusão de todas as formas e práticas e não como hegemonicamente vem sendo discutido, no sentido de abordar o conceito de inclusão, a partir de uma das suas formas, que é a dos portadores com necessidades educativas especiais. Discutiremos também nesta unidade, por onde passa o processo de democratização das práticas e dos saberes escolares, analisando as representações contidas no currículo e como este pode se tornar num território contestado, reconstruindo significados e identidades.

3.1 O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“Se nossa sociedade e nossa escola não tivessem que responder à demanda dos pobres, desses 'trabalhadores sem trabalho', desses 'estudantes sem estudo', desses lavradores sem terra, desses que, com dificuldade, entram na emergência dos 'hospitais sem a esperança da saúde', bastariam remédios leves na política econômica, social e educacional. Mas pobres e miseráveis penetram na cidade, na escola, e sacodem o presente e nos fazem olhar o futuro, num exercício ousado de instituir o novo ou abdicar da democracia, da convivência, da própria humanidade”. (LINHARES, 2000).

Pensar numa política de inclusão no espaço escolar, implica em compreender a exclusão que a escola produz e como esta se insere num projeto de sociedade. Isto porque os excluídos da e na escola são sempre os mesmos excluídos historicamente no Brasil.

Afinal, quem são as crianças, os jovens e adultos excluídos da e na escola? Quem são os excluídos de sempre?

@s excluídos não foram sempre @s afrodescendentes, @s indígenas, as mulheres, os gays e lésbicas, @s trabalhadores pobres, @s não escolarizad@s? @s diferentes que fogem à norma, que tanto incomodam, que denunciam com sua presença o totalitário processo de homogeneização, que vai antecipando o processo de discriminação e exclusão do mundo do trabalho e que acontece em todos os espaços da sociedade (GARCIA, 2003).

A exclusão social é resultado continuado e crescente dos desdobramentos do modo de produção capitalista. Seu aprofundamento está diretamente vinculado com a concentração de poder (PINO, 2002). Nesta perspectiva, não podemos achar que através da escola vamos enfrentar o problema da exclusão, que é social, política, econômica e cultural. Contudo, a escola tem um papel fundamental, no sentido de desvelar as causas da exclusão, de possibilitar a vivência de práticas inclusivas, tanto no que se refere ao conhecimento que é trabalhado, quanto nas formas de participação no espaço escolar.

Portanto, temos que nos interrogar sobre como podemos no campo educacional enfrentar esta realidade que atravessa com suas relações sociais, a nossa sociedade. Temos que investigar as escolas no sentido de compreender como se manifesta na especificidade do espaço escolar, a exclusão que se dá na globalidade da sociedade, a qual vai se espalhando por todos os espaços sociais, provocando contraditoriamente conformismos, mas também resistências, resultado de movimentos sociais organizados e inconformados com a ação discriminadora e excludente que mantém o status quo.

A realidade social e educacional nos coloca um grande desafio, que passa por identificar as diferentes formas de exclusão, explícitas ou implícitas praticadas na sociedade e principalmente na escola, que é o nosso objeto de reflexão.

Algumas formas de exclusão acontecem explicitamente no contexto escolar, como por exemplo, através de atitudes, comentários desrespeitosos, preconceituosos e de valor negativo, emitidos aos estudantes em sala de aula, pelo educador por colegas, ou qualquer outro membro da comunidade escolar, no que se refere à questão de gênero, raça ou classe social, ou ainda situações em que explicitamente agrupa-se alunos por habilidades (“os mais espertos” e “os mais lentos”).

Existe também a exclusão velada, ou implícita na organização do trabalho pedagógico escolar, onde mesmo que às vezes, o discurso oficial da escola e até a proposta do projeto político pedagógico sejam de promoção de cidadania e democracia na escola, encontramos práticas administrativo-pedagógicas que estabelecem hierarquias em que os educandos são valorizados diferentemente, por exemplo através de práticas avaliativas que estabelecem médias comparativas que inevitavelmente os colocam em escalas diferenciadas de valores, através da valorização de determinados conhecimentos, culturas, histórias em detrimento de outras. É, portanto, o cotidiano da escola um dos espaços em que se produzem e reproduzem as práticas de exclusão e, contraditoriamente a luta pela inclusão.

É ali, no dia a dia da sala de aula, da entrada e da saída da escola, da hora do recreio, dos conselhos de classe, das reuniões de pais e mães, das relações inter e extra escolares, que vai se materializando, sutilmente por vezes, acintosamente outras vezes, o perverso processo de inclusão de uns e de exclusão de outros. É ali que uns aprendem ser capazes e terem todos os direitos e outros aprendem a sua incapacidade, internalizando a responsabilidade por seu próprio fracasso. É ali que uns se preparam para ser vencedores e assumirem posições de mando e outros se preparam para aceitar seu destino de limitar-se a funções subalternas (GARCIA, 2003, p. 6).

É, portanto, nas formas de exclusão, veladas ou explícitas, que a escola pratica que podemos encontrar os germes para a construção de uma proposta de inclusão. É desmascarando estas formas, problematizando-as, buscando entendê-las nas relações mais amplas da sociedade e assumindo na intencionalidade do projeto político-pedagógico a construção de uma prática educativa inclusiva.

Para Booth et al (1997, p. 337):

Educação inclusiva refere-se à redução de todas as pressões pela inclusão, e de todas as desvalorizações que os alunos sofrem seja com base em deficiências, rendimento escolar, religião, etnia, gênero, classe, estrutura familiar, estilo de vida ou sociedade.

A educação inclusiva é, acima de tudo, um projeto político-pedagógico de democratização de acesso a todos, independente de

etnia, credo, cor, origem, sexualidade, comprometido com a transformação político-social, com a qualidade de ensino e de vida dos educandos, compreendidos como seres históricos concretos^{H28}.



Para o processo de inclusão e democratização da gestão do projeto político pedagógico, qual a importância da presença de diferentes vozes e práticas culturais de pais, alunos, professores, pedagogos, diretores, zeladores, merendeiras - no cotidiano escolar? Como viabilizar esta participação?

O projeto político-pedagógico da escola numa perspectiva emancipatória deve assumir o compromisso político da inclusão, e buscar problematizar e transformar os mecanismos de seletividade interna e externa promovida pela própria escola e pelas políticas governamentais, o que implica num processo de ação-reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana da escola, na interatividade do seu entorno, da comunidade na qual está inserida, onde todos tenham direito a voz e a efetiva participação social.

Infelizmente, não tem sido esta a concepção hegemônica de inclusão que temos visto ocorrendo no Brasil. As políticas educacionais para a inclusão visam, via de regra, o processo de inserção dos alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula ditas regulares, sem garantir, muitas vezes, as condições físicas e pedagógicas adequadas para tanto.

Os afrodescendentes, os indígenas, as mulheres, os gays e lésbicas, os trabalhadores pobres, os não escolarizados não são preocupação das políticas educacionais na educação básica e, mesmo os alunos com necessidades especiais, acabam não o sendo, uma vez que todos/as pela falta de condições adequadas ou de políticas voltadas ao atendimento das suas necessidades acabam sendo excluídos.

3.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E DOS SABERES ESCOLARES

Há certos conhecimentos de que todos temos que nos apropriar a qualquer custo, sob pena de perder a liberdade. (EAGLETON)

Refletir sobre a democratização das práticas e dos saberes escolares na organização do trabalho pedagógico, através de um projeto político-pedagógico emancipador, implica em primeiro lugar

adentrar o cotidiano da escola, para analisar o significado de suas práticas pedagógicas no processo de produção de sujeitos e de construção de um projeto de sociedade. Implica em analisar o trabalho pedagógico escolar, com olhar atento no currículo, em especial na definição dos saberes trabalhados na prática escolar.

Segundo Garcia (2003), é preciso adentrarmos a escola, e aprendermos a olhar a sua prática pedagógica cotidiana, onde ela recebe ou rejeita sujeitos crianças, jovens e adultos que pertencem a determinada classe, a determinado grupo sócio-cultural, que têm determinada origem étnica e racial.

Neste sentido, é fundamental ter a clareza de que a escola, como uma instituição histórica e cultural, pela forma como se organiza, como distribui seus tempos e espaços, pelos saberes e práticas culturais que legitima ou silencia, marca os sujeitos que nela interagem e reforça ou contesta um projeto histórico social.

Nesta direção, Giroux e McLaren (1995) afirmam que:

as escolas são terrenos ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante 'fabrica' suas 'certezas' hegemônicas; mas também lugares onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e um intercâmbio incessantes, em resposta às condições sócio-históricas 'propagadas' nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/aluno dentro de determinados tempo, espaço e local.

A este respeito Louro (1996) traz uma importante contribuição para se pensar na escola como espaço de produção de sujeitos, que se definem e redefinem a partir das suas posições de gênero, etnia, classe, bem como da forma como a escola organiza seu trabalho pedagógico no tempo e espaço. É na organização, na segmentação e na seriação dos sujeitos e das atividades, dos conteúdos e das salas que se escolarizam mentes e corpos, que se produzem os sujeitos ajustados às necessidades da sociedade. Além disso, o próprio prédio da escola, no que tange a sua localização, a sua organização interna, aos seus símbolos, está impregnado de

valores, de conteúdos simbólicos do currículo oculto, afirmando ou ocultando saberes, apontando 'exemplos', indicando destinos.

A passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permite que se estabeleçam ou se reforcem as distinções entre os sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e de estar no mundo. Aqueles e aquelas que estiveram na escola e, em alguns casos, em determinadas escolas têm um modo especial de falar e de argumentar, de se vestir ou de se movimentar. Seus gestos, seus passos, suas palavras e seus ouvidos foram treinados e afinados por e para um tipo de ritual que é distinto, diverso dos outros, de outras instâncias ou domínios (LOURO, 1996, p. 125).



Analise como a escola (re)produz os sujeitos nas suas diversidades e desigualdades, a partir de exemplos concretos da prática pedagógica.

Portanto, é na totalidade de sua organização, de seus conteúdos, de suas relações, que a escola ensina um jeito de ser, de se relacionar, de interpretar e estar no mundo.

...é no dia-a-dia comum, nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz e reproduz os sujeitos nas suas diversidades e desigualdades. É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências e adesões, fazendo-se a si mesmos (LOURO, 1996, p.128).

Desse modo, na lógica dos saberes ensinados e aprendidos e nas relações sociais do trabalho pedagógico escolar a escola afirma a sua identidade e produz os sujeitos. Neste sentido, ela ganha importância pela experiência social, cultural, intelectual e política que oportuniza aos educandos e pelos conhecimentos sistematizados que socializa.

Neste contexto Arroyo (1987, p. 19), afirma:

A escola acontece muito mais nos pátios, nas brigas, nas horas da entrada e da saída, na decisão de estudar ou gazetear a aula, na organização de tempo e espaços, na própria organização dos processos de transmissão, na lógica que passa pela ciência ensinada, enfim, nas relações sociais em que se dá o processo de trabalho escolar.

No processo de construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico é preciso interrogar as relações sociais do trabalho escolar e os saberes presentes na prática educativa. Desse modo, é importante analisarmos quais saberes são considerados válidos e estão presentes historicamente no trabalho pedagógico da escola para serem sistematizados, reelaborados e apropriados pelos estudantes e quais estão ausentes. Os saberes trabalhados no currículo escolar estão vinculados historicamente e são

referências de uma cultura. O Currículo é compreendido por Saviani (1992) como uma seleção do conhecimento no seio da cultura. Cultura esta que não é somente um processo natural de produção dos homens e das mulheres, mas um processo, onde diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia sobre os outros. Neste sentido, numa sociedade de classes, precisamos perceber quais grupos sociais foram incluídos historicamente no trabalho escolar e quais foram excluídos. Além disso, precisamos perceber como são trabalhados os saberes e as práticas culturais dos grupos sociais marginalizados historicamente. Neste contexto, é necessário compreender como as relações de poder definam o conhecimento que deve ser ensinado e aprendido no trabalho escolar.

A este respeito Santomé (1995) afirma que as instituições educacionais, constituem-se como um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideais de uma sociedade ou, ao menos das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder. Sendo assim, os conteúdos e as práticas culturais considerados relevantes para esses grupos geralmente estão incluídos no trabalho escolar. E as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não esteriotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Gimeno Sacristán (1995, p. 97) salienta que a cultura escolar delimitada pelo currículo explícito e pelo currículo real que se dá na prática escolar, ou por aquele refletido nos materiais pedagógicos esta longe de representar todos os aspectos da cultura da sociedade, onde se insere o sistema escolar, pois o currículo seleciona elementos, valoriza mais alguns componentes, oculta certos aspectos da cultura que rodeia a escola.

Os conteúdos selecionados dificilmente têm o mesmo significado para cada um dos indivíduos. A falta de atenção a essa falta de 'representatividade' cultural do currículo escolar repercute, imediatamente,

na desigualdade de oportunidades e na incapacidade da cultura da escola para dotar os alunos de instrumentos que os permitam compreender melhor o mundo e a sociedade que os rodeia. A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vidas rurais e de povos desfavorecidos (exceto como elementos de exotismo) o problema da fome, do desemprego, dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências dos consumismos e muitos outros temas-problema que parecem 'incomodos'. Consciente e inconscientemente produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente.

A afirmação acima, nos leva a refletir o quão importante é a forma como a escola trata o conhecimento e a cultura na sua prática educativa, uma vez que segundo Silva (1995), a transmissão, compreensão, valorização desigual dos saberes e da cultura dificulta o acesso ao saber sistematizado, reduz a autonomia, o potencial de organização e luta dos grupos que não tem a sua história contada e valorizada, legitimando-se dessa forma, as culturas, o saber, a história da cultura dominante, dos vencedores, e acima de tudo, ocultando-se as relações existentes entre os diferentes grupos no que se refere à gênero, raça e classes sociais, reforçando-se e reproduzindo-se a exclusão social e escolar.

Nesta direção o projeto político-pedagógico tem um papel fundamental, no sentido de garantir uma intencionalidade política no trabalho pedagógico. Através dele, pode se construir um espaço de reflexão para compreender a ideologia presente nos diferentes discursos e práticas pedagógicas, bem como para compreender o papel do educador na produção e na luta pela voz.

O discurso da vida cotidiana também aponta para a necessidade de os educadores radicais verem as escolas como esferas culturais e políticas ativamente engajadas na produção da voz e na luta pela voz. Em muitos casos, as escolas não permitem que os estudantes de grupos subordinados atribuam autenticidade a seus problemas e experiências vividas por meio de suas próprias vozes individuais e coletiva. A cultura escolar dominante geralmente representa e legitima as vozes privilegiadas dos brancos das classes média e alta (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 147).

Se analisarmos historicamente o trabalho pedagógico escolar, perceberemos as marcas das culturas hegemônicas no currículo escolar. Na sua organização, nas suas relações pedagógicas, no

seu conteúdo, a escola, na maioria das vezes, tem valorizado a história dos heróis, o conhecimento e a cultura dos grupos hegemônicos, afirmando a sua superioridade. Além disso, tem naturalizado os papéis atribuídos socialmente a mulheres e homens, negros e brancos, pobres e ricos, o que contribui para uma dominação cultural. Neste contexto, tem silenciado, deformado e reproduzido estereótipos machistas, preconceituosos, autoritários e anti-democráticos. Essa postura diante da realidade histórica tem contribuído para a não compreensão da razão de ser dos fatos sociais, para a passividade frente à realidade, enfraquecendo as possibilidades de resistência, indignação, luta e construção de uma contra-hegemonia cultural, pois como pode ser mudada uma história, vista como natural, por gente de cultura inferior?

A educação segundo Freire (1996) é sempre uma forma de intervenção no mundo, para mudá-lo ou para mantê-lo como está. Nesta direção, se o nosso projeto político-pedagógico for construído numa perspectiva emancipatória, a educação desenvolvida pela escola tem que contribuir para recuperar a voz perdida, negada, silenciada da mulher, do negro, do índio, do camponês, da classe excluída, recuperar sua história, questionar o porque de seu silêncio, da submissão e opressão vivenciadas. Se quisermos uma educação que vise à transformação, é necessário questionar estas relações, não aceitá-las como naturais, como insuperáveis, como se nada tivessem a ver conosco. Se os educandos e a própria comunidade não tiverem a sua história contada, valorizada e suas práticas culturais compreendidas, eles possuem mais dificuldade para se compreenderem no mundo, valorizarem seu saber, sua cultura e terem referências de identificação social.

Neste sentido, Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 200-201) analisa o currículo¹, como uma forma de representação, de produção de



Refleta com seus colegas que tipo de filmes você costuma assistir e que tipo de filmes, artigos de jornais, revistas, indica para os seus alunos. Que imagens sobre as identidades estes materiais apresentam? Para inspirar esta conversa assista ao filme Caminho para Kandahar, do iraniano Moshen Makhmalbaf.

O caminho para Kandahar: A história que serve de guia é a de uma jornalista afegã, Nafas (Niloufar Pazira), que mora no Canadá e volta para sua terra em busca da irmã, que vive em Kandahar, a cidade hoje bombardeada pelos americanos. A irmã de Nafas prometeu suicidar-se no próximo eclipse solar, pois não suporta mais a vida no Afeganistão. Nafas tem três dias para cruzar o país, encontrar a irmã e fazê-la mudar de idéia. Caminho para Kandahar é a história dessa viagem. E é também a história da condição feminina e da população em geral naquele país. Nafas logo se recorda de que tem de vestir a burka, a túnica que cobre a mulher da cabeça aos pés, se quiser ser respeitada. Aprende também o que é viver em um país devastado pela guerra, no qual ninguém é confiável porque cada qual só tem uma única preocupação: sobreviver a qualquer preço.

¹Gimeno Sacristán (1995) compreende o currículo como a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm no processo de escolarização. É a cultura real que surge de uma série de processos, tais como, as decisões a cerca do que se vai fazer no ensino e o que realmente é feito, a forma como os conteúdos e a organização do espaço pedagógico se vincula com o mundo exterior, as relações entre os grupos, os materiais utilizados, as práticas avaliativas.

identidades sociais, como resultado das relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos sociais. Para ele, “as imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais e sobre os diferentes grupos sociais estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais”.

Nesta perspectiva, para o autor acima citado, questionar a representação contida no currículo constitui-se numa estratégia de torná-lo um território contestado, tendo em vista que os significados expressos na representação não são fixos, estáveis, estabelecidos, mas mutáveis, indetermináveis, em construção, de modo que podem ser redefinidos, questionados, contestados, transformando o currículo numa luta de representação. Assim, as representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo podem ser contestadas, subvertidas, desconstruídas, disputadas.

Desse modo, a escola, a partir de seu currículo assumido no projeto político-pedagógico, poderá se constituir num espaço para a discussão e desconstrução das relações estabelecidas historicamente entre as diferentes classes, raças, entre mulheres e homens. Poderá contribuir para a compreensão dos porquês da discriminação e da exclusão social, de como elas foram construídas na história e se manifestam nas diferentes práticas culturais e espaços sociais.

A este respeito, Santomé (1995, p. 172), afirma que uma política educacional que queira recuperar as culturas negadas e silenciadas no currículo escolar não pode cair em propostas de trabalho tipo currículos turísticos ^{H29}, onde a diversidade cultural e os problemas sociais são abordados esporadicamente e a partir de uma perspectiva de distanciamento, como algo que não tem nada a ver conosco.

Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em

que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas .

Assumir, portanto, uma proposta emancipadora do projeto político-pedagógico, que passa por construir uma prática pedagógica de inclusão, onde os diferentes saberes construídos socialmente e as distintas formas culturais sejam valorizados e problematizadas, requer, entre outros elementos, que os educadores e a equipe pedagógica conheçam a realidade social em que atuam, compreendam seus determinantes, conheçam a história das culturas silenciadas historicamente, os seus espaços de organização, suas práticas culturais e de resistência, bem como o processo educativo que constroem nas suas lutas.

A este respeito, Arroyo (1987) afirma que os Pedagogos que não compreendem a pedagogia social, o real locus do educativo, não conseguem ser competentes nem mesmos na Pedagogia escolar. Destaca a necessidade de compreenderem o papel educativo das circunstâncias, das estruturas, das relações sociais, tendo em vista que não é porque faltam escolas simplesmente ou por que elas não têm qualidade que às classes populares é negado o direito à educação, mas sim porque a totalidade das suas condições de vida, não possibilita um conhecimento mais aprofundado. A eles são negados espaços para estruturarem e manifestarem seu pensamento, muitas vezes, também na escola .

Embora Arroyo (1987) relativize a escola, compreendendo-a como um dos espaços de construção do conhecimento, destaca a sua importância para que as classes trabalhadoras possam ter acesso ao conhecimento construído socialmente. O autor discute a escola como uma experiência social e não como um lugar aonde cada um vai para receber sua porção de saber sistematizado.

Numa perspectiva emancipatória, a escola, além de ser uma experiência social, um espaço de reconstrução do conhecimento, deve se constituir numa esfera de reflexão crítica acerca das implicações políticas desse conhecimento e dessa experiência

sócio-cultural, o que implica conforme Santomé (1995), por analisar criticamente o legado cultural da sociedade, compreender os pressupostos, as normas, os procedimentos subjacentes às diferentes práticas e conteúdos escolares.

A escola se constitui num dos espaços fundamentais na produção de sujeitos. Neste sentido, dar voz a todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, incluir os diferentes saberes e formas culturais, criar espaços de participação e vivência da democracia faz diferença quando nos propomos a contribuir com a construção de uma sociedade democrática, pois:

o que ela faz do período de tempo que dispõe e dentro dos limites de seu espaço e o que nós, professoras/es e estudantes, fazemos dentro dela tem, portanto, relevância; pode fazer diferença, pode abrir ou fechar possibilidade na construção de uma sociedade mais ou menos igualitária (LOURO, 1996, p. 129).

Segundo Freire (1997), a construção de uma democracia séria, que implica na mudança das estruturas da sociedade, na reorientação da política da produção e do desenvolvimento, na reinvenção do poder, na justiça aos expoliados, requer também o desenvolvimento de 'gostos democráticos' no trabalho político-pedagógico da escola, o que não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática .

Nesta perspectiva, a educação progressista para Freire (1997), passa necessariamente pela intervenção democrática do educador, pela construção de uma relação dialógica e de respeito ao educando, aos seus saberes, que demanda o conhecimento das condições concretas em que vive, as quais condicionam seu pensar, sua cultura sua história. Conhecer a realidade em que os educandos vivem é fundamental para ter acesso à maneira como pensam e perceber o que sabem e como sabem.

A pedagogia do oprimido, dos excluídos, dos tempos de barbárie não está em encontrar métodos novos para reeducar os bárbaros, civilizar os oprimidos ou incluir os excluídos nos valores e saberes dos 'civilizados', mas está em aprender com o conjunto de processos que os excluídos e oprimidos reiventam para continuar humanos, manter seus valores e seus

saberes, sua cultura e memória coletiva, sua identidade e dignidade. Essa pedagogia só se aprende na escuta, no diálogo no mergulho da trama social e cultural. (ARROYO, 2002, p. 274).

Segundo Freire (1997) uma das virtudes do educador democrático é saber ouvir as diferentes vozes com suas linguagens específicas, construídas a partir de um contexto sócio-cultural, o que implica em saber silenciar, em estar imerso na experiência histórica e concreta dos educandos, mas nunca imerso de forma paternalista, de modo a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los (FREIRE, 2001).

como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também (FREIRE, 1997, p.92).

A democratização das práticas e dos saberes escolares que implica num compromisso político-pedagógico, passa tanto pela inclusão dos diferentes saberes e formas culturais construídas socialmente, como pela construção de um processo pedagógico participativo, construído com os educandos e não para os educandos, a partir de uma relação dialógica, de troca, de um mútuo ensinar e aprender, de modo que educadores e educandos sejam sujeitos do processo educativo.

Construir um projeto político pedagógico, numa perspectiva de escola includente, exige portanto:

reorientar radicalmente o currículo, em todos os seus aspectos, desde a organização das turmas, a escolha de cada professor ou professora para cada grupo de alun@s, a horários de aula, a seleção dos conteúdos culturais que na escola ganham o nome de conteúdos pedagógicos, a escolha dos materiais didáticos, das metodologias e didáticas, ao tipo de relações que se dão na sala de aula e no espaço fora da sala de aula, a relação da escola com as famílias d@s alun@s e com a comunidade circundante e, até a repensar a avaliação em suas conseqüências nas vidas d@s alun@s. A reorientação curricular leva a um novo projeto político-pedagógico orientado por uma visão intercultural que acolha todas as etnias, contribuindo assim para que a escola se torne efetivamente uma escola includente, sintonizada com um projeto de sociedade mais democrática e, portanto, includente (GARCIA, 2003, p. 8).



Escolha uma das áreas de conteúdos de ensino da sua escola e procure estabelecer um paralelo entre as abordagens que aqui estamos discutindo e a proposta da escola. (C o n c e p ç õ e s , conteúdos adotados, avaliação).



Para essa unidade estabelecemos como critérios de avaliação:
Compreender a relação entre exclusão/inclusão social e escolar
Estabelecer relações entre o currículo e o processo de exclusão/inclusão
Entender o significado da democratização das práticas e dos saberes no espaço escolar.

UNIDADE 4 O PROJETO PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DAS AÇÕES DE ENSINO, APRENDIZAGEM, GESTÃO NA VINCULAÇÃO COM COMUNIDADE ESCOLAR INTERNA E EXTERNA

Na quarta e última unidade sobre a discussão do projeto político-pedagógico buscaremos abordá-lo como elemento articulador das ações da escola no que refere ao processo de ensino-aprendizagem e na articulação com a comunidade escolar interna e externa. Desse modo, buscaremos analisar primeiramente, a necessária relação entre a escola e a comunidade, para em seguida, finalizar este caderno discutindo o poder e a importância que o projeto assume na articulação das ações escolares.

4.1 ESCOLA E COMUNIDADE: UMA RELAÇÃO QUE PRECISA SER (RE)CONSTRUÍDA

"Os moradores aprendem fora da escola o que e como a escola precisa ser, enquanto a própria escola ainda não conseguiu sequer se dar conta que ela tem junto de si um mundo a aprender". (FISHER)

Um dos grandes desafios que se coloca para a escola na construção e gestão do projeto político-pedagógico é o de (re)construir a relação entre a escola e a comunidade, a partir do princípio da participação democrática. Entende-se a participação democrática como aquela em que a comunidade que tem relação direta com a escola: as famílias dos alunos; ou que tem uma relação indireta: os demais moradores do bairro no entorno da escola compreenda a escola como espaço público e se identifique com este espaço seja porque lutou para que esta escola existisse, seja porque reconhece a importância desta instituição na formação das novas gerações, portanto, precisa participar dos destinos e das práticas político-pedagógicas da escola. Essa escola deve ter uma função social na comunidade onde está inserida. Fazer diferença na vida comunitária. Constituir-se num espaço de referência.

No processo de (re)construção da relação escola-comunidade considera-se como fundamental, dois elementos dialeticamente



Ao analisar o significado da criação do Conselho de Escola nas escolas municipais de São Paulo, Freire afirmava que se para os pais, o Conselho de Escola se constituiu num espaço de conhecimento da escola por dentro, para diretores, professores e pedagogos, significava uma ameaça, pois indagavam: “Será que vamos ter que suportar suposições e críticas dessa gente ignorante, que não sabe nada de pedagogia?”

Analise esta postura da equipe pedagógica da escola. Será que em outras escolas ela também está presente? De que outras formas ela se manifesta?

relacionados: o envolvimento da comunidade em todo processo de construção do projeto político-pedagógico, de modo que esta participe da condução política da escola; a inserção da escola no espaço da comunidade, no sentido de conhecê-la, compreendê-la, problematizá-la e porque não, colaborar com ela.

A reconstrução da escola a partir de uma gestão democrática, como discutido no Caderno 1 deste curso, requer conceber a relação escola-comunidade como via de mão dupla, ou seja, a comunidade precisa ser chamada e ouvida para a condução da política da escola, pois a experiência dos pais, sua trajetória de vida, pode ajudar a escola a cumprir sua função social, contribuindo para que o aluno e a comunidade da qual faz parte, possam se compreender no mundo, reelaborar suas concepções, seus saberes e avançar no processo de organização/conquista da cidadania, construindo-se enquanto sujeitos.

A escola, numa perspectiva inclusiva precisa dar oportunidade a todas as vozes e conhecimentos produzidos nas diferentes práticas sociais. Contudo, não basta abrir as portas para os pais estarem presentes na escola. É preciso criar condições concretas para que junto com eles seja definida e vivida a intencionalidade político-pedagógica da escola e que esta, ao mesmo tempo, esteja organicamente vinculada às lutas, demandas e desafios postos pelo cotidiano da vida comunitária.

Para compreender a importância e o papel político da participação da comunidade transcrevemos um documento elaborado pela administração Freire e publicada no diário Oficial do Município de São Paulo em 1º de fevereiro de 1989, com o título “Aos Que Fazem a Educação Conosco em São Paulo”². Neste documento são definidos os eixos que nortearão a proposta de escola pública popular assumida pela Gestão Paulo Freire:

²Este documento está citado no prefácio elaborado por Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres no livro: FREIRE, P. **Educação na Cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola incluindo pais e comunidade tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repressões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Considerando também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social.

Esta forma de compreender a gestão escolar buscando articular a escola com a comunidade, na construção do projeto político-pedagógico, nos leva a assumir que é preciso reconhecer o processo educativo presente na sociedade civil. As práticas culturais comunitárias e as organizações populares precisam ser resgatadas como espaços onde se produzem formas de conhecimentos. Elas manifestam experiências e reações dos diferentes sujeitos e grupos frente à vida cotidiana. É preciso questionar, teorizar, compreender e reelaborar os saberes trazidos pela prática social de pais e alunos.

Alem disso, se quisermos trabalhar com a comunidade e não só para ela, precisamos conhecer seus gostos, sua realidade, sua forma de se organizar, de se relacionar, sua vivência, seus conflitos, as suas histórias e praticas culturais, os saberes de experiência feitos, a leitura que fazem de sua realidade. Neste sentido, a escola precisa olhar a história e as relações sócio-culturais dos moradores da

comunidade, bem como compreender o seu mundo, como eles pensam, sentem, criam e recriam cultura e conhecimento. Para Freire (1996), é preciso estar próximo à comunidade para ler a leitura de mundo que ela faz de seu contexto imediato e do maior em que se insere. Dar voz aos alunos e a comunidade para que a sua realidade, seu saber, suas práticas culturais estejam presentes no processo educativo escolar.

Desse modo, a escola pode contribuir para que a comunidade possa superar o saber da experiência feita por um saber mais crítico, a participar de alguma maneira, da produção do saber ainda não existente e dos destinos da escola.

A construção de um projeto político-pedagógico emancipatório requer que a escola compreenda e apreenda a realidade sócio-econômico-cultural e educativa da comunidade onde ela se insere. Isto implica, sem sombra de dúvida, por um lado, em criar espaços de participação da comunidade na dinâmica da escola e por outro, em interagir no espaço do cotidiano vivido e recriado pela comunidade para “ver a multiplicidade e a diversidade de relacionamentos que se desenvolvem entre as pessoas (homens, mulheres, jovens, adultos, velhos, crianças), entender as trocas que elas realizam entre si (envolvendo trabalho, serviços, significações, ações solidárias, saberes). Enfim, descobrir como ensinam e aprendem no movimento da vida social, neste universo vasto e rico de interações” (DAMASCENO, 1995, p. 20-21).

Para a escola, este contato é imprescindível, pois permite apreender e dar significado ao universo vivido pelos moradores de uma comunidade, bem como possibilita a construção de uma prática escolar que incorpore, problematize e sistematize o saber social gestado no cotidiano da vida, do trabalho e da luta diária da comunidade. Para Damasceno (1995, p.25) este saber, como expressão concreta da consciência de um grupo social, é útil ao trabalho, aos enfrentamentos vividos cotidianamente por estes atores sociais.

A relação entre família e escola precisa ser ressignificada, reconstruída. Contudo, esta é uma tarefa não muito fácil, uma vez que a dinâmica da escola e da comunidade, da forma como estão postas dificultam esta relação. A própria LDB coloca coisas excelentes sobre a relação da família com a escola, mas não trata dos mecanismos necessários à sua operacionalização. A responsabilidade da escola em articular família e comunidade, assumida na legislação, requerem também as condições viáveis para que os educadores estejam atuando em tempo suficiente na escola para poderem realizar esta tarefa. Além disso, é de fundamental importância que a escola tenha atividades pedagógicas para as crianças, adolescentes e jovens em outro turno ao de funcionamento das aulas. E ainda, ela precisa criar espaços de participação dos pais em horários em que eles possam frequentar a escola.

Desse modo, é nas condições reais de trabalho da escola e na dinâmica de vida da comunidade que é preciso coletivamente encontrar caminhos para reconstruir uma relação tão necessária para a construção e vivência de um projeto político-pedagógico que queira ser emancipatório.

4.2 O PODER ARTICULADOR DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NAS AÇÕES DA ESCOLA

“O projeto pedagógico é caracterizado como ação consciente e organizada. O projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica” (VEIGA, 2001).

O projeto político-pedagógico tem um papel importante no sentido articulador das diversas ações da escola, definidas a partir da intencionalidade assumida na sua construção. Neste sentido, o projeto político-pedagógico deve se constituir numa reflexão contínua do cotidiano da escola, de modo que suas ações sejam coerentes com a concepção que permeia o projeto. Desse modo, este não pode ficar nas gavetas da direção ou da coordenação



- a) Faça uma entrevista com os diferentes segmentos envolvidos no trabalho escolar, sobre como eles se vêm participando dos destinos da escola.
- b) Tomando por referência o caderno 1, analise com seus colegas como a escola pode ser um espaço de referência para a comunidade e como a escola pode possibilitar com que a comunidade participe efetivamente da política da escola. Discuta as estratégias que podem ser criadas, para chegar se à comunidade e para articular escola e comunidade no projeto político-pedagógico.

pedagógica, mas sim, deve estar nas mãos de toda a comunidade escolar, como guia orientador das suas ações individuais e coletivas.

A importância do projeto político-pedagógico reside no seu poder articulador das ações e das intenções da escola. É neste sentido, que afirmamos ser o projeto um elemento de reflexão sobre as ações cotidianas da escola, para que esta não perca, através de atividades rotineiras e fragmentadas a intencionalidade político pedagógica de um projeto emancipador.

Se o projeto político-pedagógico de fato for construído coletivamente e se constituir num elemento articulador das ações internas e externas da escola, esta escola, na organização do seu trabalho pedagógico, deve buscar alcançar as finalidades assumidas na intencionalidade do projeto através de vários elementos dialeticamente articulados:

- a) a construção de uma nova forma de organização da estrutura administrativa e pedagógica;
- b) a organização e produção do conhecimento no currículo escolar;
- c) a distribuição e organização do tempo e espaço da escola;
- d) a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços de reflexão coletiva que favoreçam a participação e comunicação entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, bem como a descentralização do poder e do processo de decisão;
- e) o processo avaliativo que envolve três aspectos: a problematização da realidade escolar frente ao seu contexto imediato e frente ao postulado como direito de todos no âmbito nacional, a compreensão crítica desta realidade problematizada e a proposição de alternativas de ação.

Para se constituir no eixo articulador das ações da escola, o projeto político-pedagógico:

Deve ser vivido evidenciado em todos os momentos por todos os envolvidos no processo educativo da escola, passando pelos níveis da organização da escola como um todo até a organização da sala de aula. O que se ensina e o porque se ensina deve estar colocado numa teoria que lhe dê suporte, que convide a reconciliação da teoria com uma prática, comprometida com a solução dos problemas da educação e do ensino da unidade escolar e, ainda, comprometida com uma constante e contínua avaliação de seu trabalho (SILVA, 1997, p.8).

Se a escola se inscreve nas mudanças exigidas pelo atual momento histórico, o seu projeto político-pedagógico requer dois eixos básicos reciprocamente determinantes, segundo Santiago (1995, p. 164):

- a) A intencionalidade política que articula a ação educativa a um projeto histórico, determinando fins e objetivos para a educação escolar;
- b) O paradigma epistêmico-conceitual que, ao definir a concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que orientarão as práticas pedagógicas, confere coerência interna à proposta, articulando teoria e prática.

A autora compreende que um projeto político-pedagógico comprometido com as mudanças deverá reestruturar a escola, imprimindo-lhe uma unidade interna, que se expressa no modo de conceber, organizar e desenvolver o currículo; nas formas de orientar o processo metodológico de condução do ensino; bem como nas relações amplas e complexas do cotidiano escolar, responsáveis pelas aprendizagens mais significativas, que consolidam valores e desenvolvem a cultura escolar.

Reproduzimos a seguir, um esquema de Santiago (1995, p. 165) que ilustra como os propósitos político-pedagógicos, articulados a um projeto histórico devem amarrar as práticas pedagógicas intra-escolares.



Analise qual o papel que o projeto político-pedagógico ocupa na sua escola. Como na prática cotidiana, ele se constitui ou não como eixo articulador das ações da escola.



Para essa unidade estabelecemos como critérios de avaliação:

Ressignificar o papel da comunidade na construção de um projeto político-pedagógico
Compreender o significado do projeto político-pedagógico como elo entre as ações e relações políticas e pedagógicas da escola no seu interior e com a comunidade externa

Entender a relação entre processo e produto na construção e vivência do projeto político-pedagógico



a) Tomando por base as quatro unidades deste caderno, bem como os cadernos 1 e 2 analise o projeto político-pedagógico de sua escola e verifique:

- Qual a concepção que apresenta
- Como e por quem ele foi construído
- Como ele é usado e vivido na organização do trabalho pedagógico escolar
- Que papel que ele tem na avaliação da prática pedagógica da comunidade escolar.

b) A partir desta análise elabore um texto crítico sobre o papel do projeto político-pedagógico na organização do trabalho pedagógico escolar

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO E REALIDADE

TEORIA DE EDUCAÇÃO

Sociedade

Homem

Aprendizagem

Ensino

DIAGNÓSTICO

PARTICIPAÇÃO

PROJETO HISTÓRICO

Como eixo articulador da escola, o projeto político-pedagógico, se materializa num produto, que é um texto. Contudo, não deixa de se constituir como um processo que orientará todas as ações internas e externas da escola. Este produto permite dar publicidade à identidade assumida pela escola. Além disso, cumpre mais que uma finalidade burocrática, ao ser um documento que se constitui na processualidade das práticas, indicando direções e indicadores para averiguar o resultado das ações desenvolvidas pela escola. É, portanto um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador entre as decisões, a condução das ações e a análise dos seus resultados e impactos. E ainda, se constitui num retrato da memória histórica construída, num registro que permite a escola rever a sua intencionalidade e sua história.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Avaliação da escola e avaliação na escola. In: **Cadernos de Pesquisa**. Ago, 1990.
- ARROYO, M. A escola e o movimento social: relativizando a escola. In: **ANDE**, São Paulo; n° 12, 1987.
- _____. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. **A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, CLACSO, 2002.
- BOOTH, T.; AINSOA, M.; DUSON, A. **Intenational Journal of Inclusive Education**. vol.1, n° 4, 1977.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. (Coleção Primeiros Passos) 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. - LDB 9394/96: Artigos 12-14, 1996.
- COSTA, A. C. e MADEIRA, A.I. **A construção do projeto educativo de escola: estudos de caso no ensino básico**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- COSTA, C. e SILVA, I. Planejamento participativo: prática de cidadania ou cidadania na prática? **Revista de Educação da AEC**, Ano 24 n° 96 jul/set, 1995.
- DAMASCENO, M. N. O saber social e a construção da identidade. In: **Contexto & educação**. Ijuí: UNIJUÍ, Ano 9, N 38, abril/jun., 1995.
- FREIRE, P. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, M. et all. **Novas Perspectivas Críticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'água, 1997.
- _____. **Educação na Cidade** . 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis** (Paulo Freire; Ana Maria Araújo Freire organizadora) São Paulo, Ed. UNESP, 2001.
- GADOTTI M. e ROMÃO, J. E. (Orgs.) **Autonomia da escola:**

princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, R. L. Desafios de uma escola que tenta incluir numa sociedade excludente. In: **Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais.** Florianópolis SC, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. da e MOREIRA, A. F. (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, H. A. e MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GUIMARÃES, C. M. e MARIN D. G. Projeto pedagógico: considerações necessárias à sua construção. **Revista Nuances**, v. 4, set. 1998.

LINHARES, C. F. O direito ao saber com sabor. Supervisão e formação de professores na escola pública. In: SILVA JÚNIOR, C. A. da e RANGEL, M. **Nove olhares sobre as supervisões.** 6a. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

LOURO, G. L. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, M. V. **Escola básica na virada do século.** São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, V. F. Escola: a busca da identidade enquanto projeto político-pedagógico. In: **Contexto e Educação, Universidade de Ijuí**, ano 5, nº 10, abr/jun 1990.

PINO, M. del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. **A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 3a. ed. São Paulo: Cortez, CLACSO, 2002.

ROSA, L. Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva, inclusiva e solidária. **Revista da AEC.** Brasília, v.28. n 111, abril/jun/1999.

SÁ. V. A (não) participação dos pais na escola: a eloqüência das ausências. In: VEIGA, I.P.A. e FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.**

Campinas: Papirus, 2001.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico crítica: primeiras aproximações**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SEVERINO, A. J. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. In: Para onde vai a escola? **Revista de Educação da AEC**, Brasília, DF(107), abril/jun. 1998 .

SILVA, J. M. da. **A Autonomia da Escola Pública: A re-humanização da escola**, Campinas, SP, Ed. Papirus, 1996.

SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa perspectiva pós-moderna. In: SILVA, T. T. da. e MOREIRA, A. F. (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Currículo e identidade social: territórios conquistados. In: SILVA, T T. Da. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

VALLE, A. M. **Educação popular na escola pública**. 2ª. Edição. Questões de nossa época. São Paulo: Cortez, 1997.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo, Libertad, 1995.

VEIGA, I.P.A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, I.P.A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M. E. L. M. e CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à**

prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva In: VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2000.

_____. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A. e FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas: Papirus, 2001.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES**, vol. 23 n 61, Campinas, Dec. 2003.

VIEIRA PINTO, A. **Sete Lições sobre educação de adultos.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.