

Gisele Maria Tonin da Costa

A RESSIGNIFICAÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA:
DAS NECESSIDADES ÀS AÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo

2007

Desde o momento em que decidi cursar o Mestrado em Educação, muitas pessoas me incentivaram, apoiaram e encorajaram a vivenciar esta nova etapa. Com certeza, foi um tempo de muitas aprendizagens, esforço, desafios, dedicação e abnegação. Quero assim deixar registrado os agradecimentos, que se fazem oportunos:

- A Deus, autor da vida, razão pela qual dedico minha existência, por sua presença, luz e força constante, que me ajudou a discernir e ultrapassar barreiras e dificuldades;
- A meus pais José Carlos e Maria Helena pelo carinho, apoio, amor, educação e exemplo de vida que, de forma constante, serviram de alicerce para minha formação;
- Às minhas irmãs Caroline e Luciane, insubstituíveis, as quais sempre estiveram ao meu lado, me apoiando durante toda caminhada. Suas presenças foram fundamentais. Obrigada pela compreensão, paciência, escuta, incentivo e carinho;
- Ao meu esposo Enar, pelo apoio, companheirismo, confiança e amor;
- Às minhas filhas, Emily e Isadora, que vieram para completar minha felicidade. Com vocês minha vida é mais cheia de alegrias, emoções, carinho e amor. Vocês são maravilhosas! Obrigada por vocês existirem;
- A todas as pessoas do Colégio Santa Clara, colegas, amigos, em especial à diretora Irmã Maria Anna Dalmagro, pela oportunidade, crédito e estímulo na realização deste estudo;
- Aos professores do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, que fizeram parte de minha história de vida, no partilhar e construir o conhecimento;
- Aos professores, Dra. Ilma Passos de Alencastro Veiga, Dr. Elli Benincá e Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, educadores fabulosos, aos quais agradeço pelas contribuições no processo de qualificação, pela amizade e incentivo;
- E finalmente, agradeço de modo especial, ao meu orientador professor Dr. Telmo Marcon, grande educador, pela competência, dedicação, constante estímulo, atenção e apoio recebidos na orientação, pela sua presença amiga. Meu muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa “A RESSIGNIFICAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA: DAS NECESSIDADES ÀS AÇÕES” teve como objetivos investigar, resgatar e analisar os principais momentos da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) no Colégio Santa Clara, Getúlio Vargas/RS; identificar elementos de sua identidade e situações pedagógicas do cotidiano que são provocadoras de um processo de ressignificação; analisar as resistências e avanços percebidos no processo de construção e vivência do Projeto Político-Pedagógico no contexto pesquisado; discutir o processo de ressignificação do Projeto Político-Pedagógico, considerando que a sua sobrevivência está ancorada na prática dos protagonistas do processo educativo em questão. A LDB reconhece na escola uma competência técnica e política que a habilita a participar da elaboração do seu projeto pedagógico. Nessa perspectiva democrática, a lei amplia o papel da escola diante da sociedade, colocando-a como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais e sugere o fortalecimento de sua autonomia. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso e se apóia na análise bibliográfica, documental, em observações participantes e questionários. O enfoque que orienta a pesquisa é o qualitativo. Os questionários envolveram a direção, coordenação, professores e funcionários da escola. O referencial teórico para o desenvolvimento da pesquisa encontra-se em autores que abordam o Projeto Político-Pedagógico com perspectivas crítico-emancipatórias, entre eles: Ilma Passos A. Veiga, Paulo Freire, Elli Benincá, Moacir Gadotti, Celso dos Santos Vasconcellos. A pesquisa apresenta princípios teóricos para a investigação e análise do Projeto Político-Pedagógico, identificando situações pedagógicas do cotidiano que são provocadoras de um processo de ressignificação. O conflito é entre a ressignificação e a reificação institucional, onde o processo tende a se cristalizar. A ressignificação implica um movimento, uma constante busca da reflexão e da mudança. A pesquisa é apresentada em quatro capítulos. O primeiro, “Projeto Político-Pedagógico: tendências e perspectivas do debate atual”, analisa a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, bem como a dinâmica do contexto em que vivemos e o papel da escola na formação de sujeitos atuantes na construção e vivência do Projeto Político-Pedagógico para que assumam o compromisso de educar para a cidadania, através de uma Educação para o pensar crítico e criativo. O segundo capítulo, “Projeto Político-Pedagógico no âmbito da escola”, discute a importância e o que significa o PPP no âmbito escolar, em vista de uma educação mais significativa e transformadora. O terceiro capítulo, “A experiência no Colégio Santa Clara: impasses e avanços”, analisa o processo de elaboração e desenvolvimento do PPP da escola. O quarto capítulo, “A ressignificação do Projeto Político-Pedagógico da escola”, aprofunda os diferentes momentos de construção do PPP, as tensões entre as permanências e as mudanças e as possibilidades de ressignificação.

Palavras-chave: Política Educacional, Projeto Político-Pedagógico, ressignificação, práxis pedagógica, compromisso, coletividade.

ABSTRACT

The research “The School Pedagogical Political Project Resignification: from the needs to the actions”, had as objectives to investigate, get back and analyze the principal moments of the Pedagogical Political Project construction (PPP) at Santa Clara school in Getúlio Vargas-RS; to identify elements of its identity and daily pedagogical situations that cause a resignification process; analyze the oppositions and the progresses that were noticed in the Pedagogical Political Project construction and implementation within the context that was studied and searched; discuss the resignification process in the Pedagogical Political Project considering that its permanence is grounded in the protagonist’s practice of the educational process that has been discussed. The LDB recognizes in the school a technical and political competence that qualifies it to participate in its pedagogical project elaboration. In this democratic perspective, the law widens the school’s role before the society, placing it as the center of the attention in the general educational policies and suggests its autonomy support. The research characterizes itself as the study of a particular case and it’s based in the biographical, documental analysis in participating observations and questionnaires. The focus that directs the research is the qualitative one. The questionnaires involved the school’s direction, coordination, teachers, and staff. The theoretical referential to the theme development comes from authors that approach the Pedagogical Political Project with critical-independent perspectives. Among them: Ilma Passos A. Veiga, Paulo Freire, Elli Benincá, Moacir Gadotti, Celso dos Santos Vansconcellos. The conflict is between the resignification and the institutional reification, where the process tends to assume a definite form. The resignification involves a mobilization, a constant search for reflection and change. The research is presented in four chapters. The first chapter, “The Pedagogical Political Project: tendencies and perspectives from the current debate”, analyses the law about policies and bases- LDB 9394/96, as well as the dynamics in the context that we live and the school’s role in the education of participative individuals in the Pedagogical Political Project elaboration and implementation, to make them assume the commitment to educate for citizenship, through an education that directs to creative and critical thoughts. The second chapter, “Pedagogical Political Project in the school extent”, discuss the importance and what the PPP means in the school extent, aiming a more significant and transforming education. The third chapter, “The experience at Santa Clara School: predicaments and progresses”, analyses the school PPP elaboration and development process. The forth chapter, “The School’s Pedagogical Political Project resignification”, deepens the different moments in the PPP construction, the tensions among the things that will be applied and the changes and resignification possibilities.

Key words: Educational policies, Pedagogical Political Project, resignification, pedagogical practice, commitment, collectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
Recursos Metodológicos.....	11
1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DO DEBATE ATUAL.....	18
1.1 Projeto Político-Pedagógico e práxis pedagógica	30
1.2 O Projeto Político-Pedagógico sob o aspecto legal	37
2. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA ESCOLA.....	42
2.1 Planejamento Participativo.....	42
2.2 Conceituando o Projeto Político-Pedagógico.....	46
2.2.1 As dimensões político e pedagógico: unidade e complementaridade.....	49
2.3 O processo de construção/vivência/avaliação do Projeto Político-Pedagógico	53
3. A EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO SANTA CLARA: IMPASSES E AVANÇOS.....	59
3.1 Histórico e identidade do Colégio Santa Clara – Getúlio Vargas	59
3.2 Elementos de identidade do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Santa Clara	63
3.3 A relação contexto, escola e Projeto Político-Pedagógico.....	65
3.4 Construções e vivências do Projeto Político-Pedagógico no Colégio Santa Clara: Processo de Ressignificação	68
3.4.1 A participação como fundamento que legitima o Projeto Político-Pedagógico.....	78
3.4.2 Princípios norteadores e contexto	81
3.4.3 Projeto Político-Pedagógico: aprofundamento e a necessidade de resignificação.....	83
3.4.4 Formação continuada como uma opção pessoal.....	87
3.4.5 O Projeto Político-Pedagógico requer um comprometimento coletivo e um compartilhar de responsabilidades	88
3.4.6 Cotidiano pesquisado, pensado, refletido: compromisso político	90
3.4.7 Relações de poder fundadas no diálogo	92
3.4.8 Projeto Político-Pedagógico: processo de reflexão e resignificação.....	94
4. A RESSIGNIFICAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

Teoria, Método e Criatividade são os três ingredientes ótimos que, combinados, produzem conhecimentos e dão continuidade à tarefa dinâmica de sondar a realidade e desvendar seus segredos.
(MINAYO, 2001, p. 7)

A presente pesquisa nasce de uma trajetória de estudo e experiência profissional, a qual tem um sentido único em minha vida. Não nasce por acaso, pois evidencia minhas concepções, o jeito de olhar, perceber, sentir, pensar, decidir e agir como sujeito sócio-cultural, que vivencia, no cotidiano, desafios, conquistas, construções, que me constituem protagonista da educação. Quem faz, quem cria, inventa, dá a forma, de tal forma que o que foi feito traz as marcas de quem o fez.

O universo empírico a ser pesquisado é o contexto escolar do Colégio Santa Clara, de Getúlio Vargas/RS, mantido pela Associação Educacional e Caritativa (ASSEC), com sede e foro em Passo Fundo/RS (declaração de consentimento da pesquisa, em anexo). Tem uma história de 85 anos de envolvimento na formação de crianças, jovens e adultos, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Curso Magistério – formação de educadores, durante 38 anos, em nível médio e pós-médio. O Colégio é considerado, na região, referência educativa, na formação de professores e essa referência dá uma identidade que merece uma atenção especial. A comunidade educativa do Colégio Santa Clara tem seu processo inspirado nos ideais do Evangelho¹, já que é uma escola fundada e administrada por representantes das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria

¹ Os princípios que representam, para o Colégio Santa Clara, os ideais do Evangelho são: Amor, Fraternidade, Misericórdia, Perdão, Oração, Acolhida, Diálogo, Simplicidade, Escuta, Alegria, Compreensão, Verdade, Fé (DALMAGRO, 2000).

Auxiliadora. Integro-me neste contexto, desde a formação inicial de educadora no Curso Magistério, concluído em 1988 e logo após como professora, em 1989, enquanto cursava Pedagogia, na Universidade de Passo Fundo. Há 18 anos faço parte deste grupo, onde já atuei como professora nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Professora de Fundamentos da Educação e Didáticas no Curso Magistério, Cursos de Complementação e Pós-Médio – Formação de Docentes em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Coordenadora e Supervisora de Estágio dos cursos de Formação de Docentes, Vice-Diretora e hoje como professora e coordenadora de 5ª a 8ª série e Membro do Conselho Deliberativo.

Além da experiência profissional no Ensino Fundamental e Médio, também atuo como professora e Coordenadora Pedagógica nos Cursos de Normal Superior e Pedagogia da Faculdade IDEAU (Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai), em Getúlio Vargas/RS.

Falar de projeto pedagógico significa questionar-se a respeito dos fins da própria educação, especialmente em tempos de crise de paradigmas epistemológicos, éticos, políticos e, conseqüentemente, pedagógicos, curriculares. É hora de repensar com quem e para que educamos, ou seja, é hora de repensar nossos compromissos ético-pedagógicos, já que o modo de cada um mostra a gestão da Escola, pois traz o processo formativo individual consigo, sua história, porém não basta, pois há um projeto de Escola. Temos, como primeiro compromisso, conhecer sua identidade, já que as pessoas não têm liberdade, no sentido de cada um fazer o que quer, mas autonomia para contribuir na concretização de um projeto educativo, que pode ser democrático e orientar as ações.

A pesquisa tem como problemática de estudo o processo de ressignificação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), suas implicações pessoais e institucionais, em que situações isso ocorre, quais são as principais resistências e avanços.

O estudo foi desenvolvido considerando os objetivos de investigar, resgatar e analisar os principais momentos da construção do Projeto Político-Pedagógico no Colégio Santa Clara, Getúlio Vargas/RS; identificar elementos de sua identidade e situações pedagógicas do cotidiano que são provocadoras de um processo de ressignificação; analisar as resistências e avanços percebidos no processo de construção e vivência do Projeto Político-Pedagógico no contexto pesquisado; discutir o processo de ressignificação do Projeto Político-Pedagógico, considerando que a sua sobrevivência está ancorada na prática dos protagonistas do processo educativo em questão. A relevância desta pesquisa

justifica-se pela inquietação² que já há algum tempo está me acompanhando e que reside no fato de que muitas situações revelam a necessidade de construir o Projeto Político-Pedagógico, mas poucos se referem ao processo de ressignificação, que passa também pela qualificação profissional. Tanto a temática quanto o desafio de investigação não nasceram por acaso, mas estão profundamente relacionados à minha experiência de educadora na referida escola. A escola é um espaço privilegiado, onde seus membros desempenham papéis de atores e autores do processo educativo e é isso que suscita a construção e vivência de um Projeto Político-Pedagógico.

Percebo que o sentido do Projeto Político-Pedagógico reside na prática e a sua sobrevivência acontece na medida em que é ressignificado. Estou entendendo a ressignificação como um processo de resgate do sentido que o Projeto Político-Pedagógico tem na escola e que essa identidade se constrói e reconstrói na medida em que toda a comunidade educativa, coletivamente, discute, analisa, se posiciona e se organiza, buscando uma educação mais significativa e transformadora. Tenho clareza de que essa compreensão é fundamental e a pesquisa ajudou na qualificação teórica desse conceito. Ao mesmo tempo, percebo que falamos muito em ressignificar, no entanto, a prática pouco tem contribuído para a efetivação do Projeto Político-Pedagógico. Parece ser algo distante, que é dos outros.

No meu ponto de vista, a ressignificação ultrapassa a prática docente. Implica envolver os protagonistas, que de forma direta ou indireta, constituem o processo educativo escolar: equipe dinamizadora, contexto sala de aula: professores e alunos, pais, funcionários, comunidade. As situações pedagógicas, a que me refiro, contemplam as possibilidades e limites na vivência do Projeto Político-Pedagógico. Portanto, as práticas que se efetivam no processo escolar necessitam de olhares reflexivos no conjunto.

Vasconcellos, neste sentido, observa que

O projeto educativo não é algo que se coloca como um a “mais” para a escola, como um rol de preocupações que nos remetem para fora dela, para questões “estratosféricas”. Pelo contrário, o projeto é justamente um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola (1995, p. 143).

² Para Minayo, “Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (2001, p. 18).

O PPP tem sido, nos últimos anos, objeto de estudos e debates entre os educadores em nível nacional, estadual e municipal. Planejá-lo requer encontrar no coletivo da escola respostas a uma série de questionamentos: Para quê? O quê? Quando? Como? Com o quê? Por quê? Com quem? Alguns o consideram como a organização do trabalho pedagógico da escola; outros imaginam que ele pode alterar de forma significativa o processo metodológico da aprendizagem dos alunos e, há quem diga, que ele pode desenvolver uma política educacional para a escola. É comum ouvirmos afirmações como: “o Projeto Político-Pedagógico é uma busca da qualidade de ensino” e ousaria completar, da formação de seres humanos mais autônomos³. É importante destacar que o projeto político-pedagógico está sendo visto como uma alternativa de reconhecimento da própria escola em relação aos seus limites, avanços, dificuldades, obstáculos e potencialidades engendrados no seu cotidiano.

Veiga, em relação ao Projeto Político-Pedagógico, considera que o fundamental é que a escola seja “palco de inovação e investigação e torne-se autônoma por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação” (1998, p. 31).

A construção do projeto é a forma objetiva de a escola dar sentido ao seu saber fazer, enquanto a instituição é a possibilidade de realização concreta de seus sonhos, onde ações são desconstruídas e reconstruídas de forma dinâmica e histórica; é a revelação de seus compromissos, sua intencionalidade e principalmente de sua identidade e de seus membros. Permite à escola quebrar a rotina que, às vezes, se instala, reorganizando o seu saber fazer, alterando suas relações pessoais e de conhecimentos teóricos e práticos, construindo, dessa forma, experiências concretas, reais e palpáveis de educação. Significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico implica um comprometimento coletivo e um compartilhar de responsabilidades, de maneira que a escola alcance um desenvolvimento pleno em todos os aspectos: humano, cultural e político. Entretanto, estes aspectos fazem-se presentes, muitas vezes, em nível de discurso.

³ A autonomia, na práxis, não é um fim, ela é sempre um começo, pois não é finita. Existe uma relação intrínseca entre o que é visado – o desenvolvimento da autonomia – e aquilo por que ela é desejada – o seu exercício, pois ambos os desejos constituem dois momentos de um mesmo processo. Para Freire, a autonomia, a dignidade e a identidade do educando tem de ser respeitada, caso contrário, o ensino tornar-se-á “inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (2002, p. 69).

Decorre daí a questão que orienta o presente estudo: o que representa o processo de ressignificação do Projeto Político-Pedagógico, em que situações isto é percebido, quais os avanços, possibilidades e limites?

Para fundamentar ainda mais a ação pedagógica cotidiana, o Colégio Santa Clara inicia, em 1997, pelo desejo da comunidade escolar, manifestado no cotidiano escolar, em reuniões e assessorias do professor Elli Benincá⁴, o processo de discussão, elaboração, sistematização de um Projeto Político-Pedagógico, com a intenção de conduzir o processo educativo de forma participativa, envolvendo uma postura de ação e reflexão, sendo a fonte inspiradora de todos aqueles que constroem a história do Colégio Santa Clara. Participei de forma efetiva desse processo que, na época produziu, através de estudos e construções, um diferencial na prática educativa, pois esse foi construído de forma participativa. Com o passar do tempo, devido a fatores, tanto internos quanto externos, o processo passa por rupturas, as quais interferem de forma significativa nas intenções do educandário, entre elas: rotatividade dos professores; excesso de atividades docentes; pouco tempo disponível para estudos, ausência de momentos de formação, conselhos de classe; idéias divergentes e situações de resistência da parte de alguns; ausência de uma prática contínua de formação; pouco comprometimento com o processo por parte de alguns segmentos da escola. As ações planejadas parecia representarem a vontade de todos os que pertenciam à comunidade escolar, porém a prática era dissociada do projeto; havia falta de compreensão do significado do Projeto Político-Pedagógico construído.

Essas situações por mim vividas, no decorrer desses anos de docência, trouxeram muitas conquistas, lições, e também muitas inquietações e dúvidas, que me instigaram a realizar essa pesquisa.

Hoje, com Especialização em Planejamento e Gestão da Educação⁵ e como acadêmica do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, na Universidade de Passo Fundo, percebo que se faz necessária uma ressignificação do processo, o qual é relevante para mim como educadora, para o Colégio e para a comunidade envolvida, enfim, para todos aqueles que de uma forma ou outra têm alguma ligação com o Colégio Santa Clara. Acredito que, no momento, essas são as razões que me desafiaram a investigar

⁴ Professor da Universidade de Passo Fundo, Doutor em Educação.

⁵ Cursei especialização na URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Erechim, concluída em 2003), que me possibilitou como docente o aprofundamento de referencial teórico metodológico condizente com a complexidade das áreas de planejamento e gestão da educação. Dentre as disciplinas, “Projeto Político-Pedagógico” e Projeto de Ensino” despertou-me o interesse em iniciar um processo de investigação científica e de produção do saber nessa área.

o processo de ressignificação do Projeto Político-Pedagógico, discutindo as resistências e os avanços percebidos.

Recursos Metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, com análise documental e com observação participante. Os documentos analisados foram as atas de reuniões pedagógicas, questionários, agenda escolar (onde consta identificação do educandário, filosofia da escola, normas de convivência, calendário, aspectos avaliativos, entre outros elementos de organização e acompanhamento para os professores, alunos e pais).

O enfoque que orienta a pesquisa é o qualitativo, que nas Ciências Humanas, é considerado de grande valor, já que procura um envolvimento dinâmico com os sujeitos de estudo. Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (2001, p. 21-22). O pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, isto é, a compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes, pois observa os fatos sob a óptica de alguém interno à organização. A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação.

Na especificidade dessa abordagem, optei pelo estudo de caso, que tem como objetivo aprofundar o nível de compreensão de um momento que está sendo vivido por uma instituição escolar, neste caso, a ressignificação do Projeto Político-Pedagógico no Colégio Santa Clara. Por sua própria natureza, um estudo de caso provoca, em quem participa dele, um processo de formação permanente, de descobertas pessoais. Todos aqueles que estão envolvidos num estudo desse tipo vivenciam, de certo modo, uma experiência de autodescoberta. Como resultado desse processo, espera-se que se produza uma reflexão que poderá contribuir para a ressignificação do próprio projeto e avanço da escola, uma aprendizagem significativa a ser experimentada por todos aqueles que dele participem, que se criem novas ações direcionadas ao aperfeiçoamento, melhoria, crescimento de todos os envolvidos.

Um estudo de caso bem sucedido implica “assumir um compromisso” junto a todos aqueles que dele participaram, pois não basta levantar hipóteses, colecionar dados, concluir sobre o que está acontecendo naquele momento de vida. É preciso que isso tudo sirva como um ponto de partida. Para Lüdke e André, os estudos de caso, visam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, procurando representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social (1986, p.18-20).

Ressalta-se que, o papel do pesquisador desdobra-se, agindo como principal instrumento de coleta de dados, ou seja, age como "filtro" das constatações. Daí a importância de uma boa qualificação do pesquisador.

Quanto às fases da pesquisa, a revisão de literatura é um processo de leitura e de revisão bibliográfica que acompanhou todo o processo, com a intenção de construir um referencial que a embase. Através de questionários, com a finalidade de coletar informações para o estudo, sendo uma das dimensões de investigação, foi analisado o Projeto Político-Pedagógico; a compreensão das informações foi o passo seguinte. Segundo Lüdke (1986), para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Para complementar, segundo Andrade (1995), a pesquisa é o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos .

A construção do pensamento humano realiza-se através da inter-relação sujeito-contexto, num processo dialético, porque o sujeito é influenciado pelo que lhe é externo e vice-versa. A relação entre o pensamento e a palavra não é algo fechado em si, mas sim, um processo. E esta relação processual é dinâmica, onde o funcionamento e desenvolvimento do pensamento estão relacionados com a capacidade de atribuir novos significados às “coisas” com as quais os indivíduos se relacionam.

O desenvolvimento do conhecimento crítico fundamenta-se no convívio com outras pessoas que são significativas e que auxiliam o processo de aprendizagem, possibilitando a continuidade do conhecimento humano. Concordando com Habermas de que um ato de auto-reflexão que altera a vida é um movimento de emancipação, Gómez diz que,

[...] a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos (1992, p. 103).

É a prática social dos sujeitos que confere sentido ao contexto em que eles atuam, bem como às regras de conduta e aos preceitos ideológicos inerentes ao espaço social, que legitimam ou não os vários comportamentos dos agentes sociais inseridos nesses contextos. Entender, pois, o limiar entre o sujeito e seu espaço de atuação social é, sem dúvida, um desafio àqueles que investigam a Escola e seus discursos. As categorias de expressão do *eu* e sua relação com o aspecto sócio-cultural que o cerca, abarcam, sem dúvida, um elenco de fenômenos sociais de extensa significação para as pesquisas em educação.

Foram convidados a participar da pesquisa a Equipe Diretiva, professores e funcionários, por serem os sujeitos que conduzem o processo pedagógico na escola e fazem com que os demais, alunos, pais, comunidade, se envolvam. Na condição de pesquisadora coloque-me como membro do corpo docente e da equipe diretiva. Por esta razão, os dados foram coletados através de observações participantes que, segundo YIN (2001), é um modo especial de observação, no qual o pesquisador não é meramente um observador passivo. O investigador pode ter uma variedade de papéis dentro de uma situação em um estudo de caso e pode, atualmente, participar nos eventos que estão sendo estudados. Também, o próprio Projeto Político-Pedagógico, registros em atas, consulta em documentos, questionários, relatos de experiência das pessoas envolvidas no processo, foram analisados com base nos pressupostos teóricos. O objetivo de tais procedimentos foi mapear a trajetória do contexto escolar, em especial no que se refere ao tema de investigação: Projeto Político-Pedagógico, destacando os caminhos percorridos para a sua construção, bem como a produção decorrente dele, resultante de questões suscitadas em meio à sua execução.

A discussão das informações foi feita a partir da análise de conteúdo, uma das técnicas para análise de comunicação humana, utilizadas para decodificar as mensagens manifestas, latentes e ocultas em diferentes documentos. Como técnica, assume como princípio, que os documentos refletem as atitudes e crenças das pessoas e instituições que os produzem. Krippendorff, define a análise de conteúdo como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (1990, p. 28).

Para Bardin, a análise de conteúdo, é “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes” (1986, p. 32).

Segundo Navarro e Díaz, a análise de conteúdo estabelece as conexões existentes entre os níveis sintático, semântico e pragmático do texto, podendo ser concebida como um conjunto de procedimentos que têm como objetivo a produção de um texto analítico em que se apresenta o corpo do texto de maneira transformada. Os autores acrescentam que, “Análisis de contenido se concebiria como instrumento de un trabajo interpretativo ulterior, perdiendo en cierto modo su carácter substantivo, exige una atinada fundamentación epistemológica” (1994, p. 180).

Gonzalez Rey reconhece a existência de diversas formas de fazer a análise de conteúdo, entretanto focaliza uma perspectiva, a qual compreende como sendo crítica e contextualizada, concebível dentro da perspectiva histórico-cultural. Considera que esse procedimento possibilita uma análise criteriosa, com rigor analítico, pautado nos objetivos da investigação, permitindo aprofundar os discursos construídos pelos sujeitos, em seus aspectos objetivos e subjetivos. Relacionam-se os discursos construídos com o contexto em que foram produzidos e com as bases epistemológicas que sustentam a práxis norteadora da pesquisa.

El análisis de contenido es un proceso ininterrumpido de desarrollo de indicadores que se organizan en determinada estructura de sentido para la interpretación, cuyo momento parcial conclusivo, en cualquiera de las etapas de desarrollo de la investigación, lo hemos identificado en la definición de las unidades de sentido; categorías o momentos de explicación que integran un conjunto diverso y hasta contradictorio de indicadores en una nueva dimensión explicativa (1997, p. 252).

Rey estabelece que, através da análise de conteúdo, constitui-se a construção de indicadores e unidades de sentido que possibilitam ao investigador compreender e analisar o processo de constituição do sujeito, as significações e ressignificações dos sujeitos, das suas vivências e do contexto em que está inserido a partir das suas formas de expressão. Cabe mencionar que,

el proceso de investigación cualitativa, como el de diagnóstico o cualquier otro tipo de construcción cualitativa, es un proceso dinámico que se expresa dentro de una progresiva continuidad que no se agota en ninguna de sus formas de expresión: implica a los propios sujetos que se relacionan en este proceso, dando lugar a una situación de comunicación en cuyo curso pueden aparecer indicadores relevantes para la construcción del conocimiento en cualesquiera de los momentos concretos del proceso de investigación (1997, p. 245).

A análise de conteúdo possibilita, assim, atentar para o movimento dos sujeitos no grupo, indicativos de potência e/ou impotência de ação no que diz respeito à construção da sua cidadania.

O resultado da pesquisa é apresentado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, Projeto Político-Pedagógico: tendências e perspectivas do debate atual, analisa-se a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 e evidencia a necessidade de desburocratizar a Educação, promovendo a descentralização do sistema e a melhoria da qualidade do ensino. Contempla uma análise da dinâmica do contexto em que vivemos e o papel da escola na formação de sujeitos atuantes na construção e vivência do Projeto Político-Pedagógico para que assumam o compromisso de educar para a cidadania, através de uma Educação para o pensar crítico e criativo.

O segundo capítulo: Projeto Político-Pedagógico no âmbito da escola, analisa concepções que mostram a importância e o que significa esse Projeto no âmbito escolar, buscando com isso uma educação mais significativa e transformadora. Entre os elementos teóricos, destaca-se: concepção de planejamento participativo; conceitos de PPP e seus elementos constitutivos, as dimensões político e pedagógico do projeto; princípios do processo de construção, vivência e avaliação do PPP; fatores que interferem em sua vivência e elementos que facilitam seu êxito, com base em teoria e autores que abordam esse processo numa perspectiva crítico-emancipatória.

O terceiro capítulo: A experiência no Colégio Santa Clara: impasses e avanços, tem o objetivo de analisar o processo de elaboração e desenvolvimento do PPP da escola, tanto na fase de discussões, construção, como no seu processo histórico e na sua prática cotidiana, apresentando concepções do grupo, dificuldades e possibilidades de vivência, relação com o processo educativo, desafios, conflitos, contradições, utopias, as quais se evidenciam nos quadros e análise dos questionários respondidos pela equipe diretiva, docentes e funcionários do referido Colégio. Minha vivência/experiência neste processo pedagógico foi fundamental para a análise que segue. Envolve os princípios e elementos constitutivos dessa nova forma de organização do trabalho pedagógico.

O quarto capítulo: A ressignificação do Projeto Político-Pedagógico da escola, aprofunda os diferentes momentos de construção do PPP, tensões entre a permanência e a mudança e as possibilidades de ressignificação.

Esta pesquisa apresenta princípios teóricos para a investigação e análise do Projeto Político-Pedagógico, identificando situações pedagógicas do cotidiano que são provocadoras de um processo de ressignificação. O conflito é entre a ressignificação e a reificação institucional, entendida aqui como resultante da ausência de reflexão e, portanto, legitimando uma determinada ordem, ou seja, com tendência à acomodação. Nesse caso, todo o processo tende a se cristalizar. Para a perspectiva dialética, o homem, não isolado, mas em coletividade, com seu mundo social, atuam reciprocamente um sobre o outro. Para Duarte Júnior (1994), a reificação, nome derivado da palavra latina *res*, que significa “coisa”,

É a apreensão da realidade como se fosse algo dado, independente dos homens (e não, construída socialmente), é uma constante verificada em qualquer cultura, *civilizada ou primitiva* (p. 77). A realidade socialmente edificada através da institucionalização, por este jogo dialético da reificação apresenta-se então aos homens como um dado objetivo e coercitivo, que lhes determina a consciência (p. 44).

Segundo, Berger e Luckmann, “Toda atividade humana está sujeita ao hábito. Qualquer ação freqüentemente repetida torna-se moldada em um padrão, que pode em seguida ser reproduzido com economia de esforço e que, *ipso facto*, é apreendido pelo executante como padrão” (1997, p. 77). A reificação é a compreensão dos fenômenos humanos como se fossem coisas, um mundo desumanizado, que constitui o grau extremo do processo de objetivação, perdendo a inteligibilidade que possui como empreendimento humano, fixando-se como inerte. E mesmo apreendendo o mundo em termos reificados, o homem continua a produzi-lo, onde paradoxalmente é capaz de produzir uma realidade que o nega (BERGER, LUCKMANN, 1997, p. 122 – 124).

A pesquisa evidencia possibilidades de ressignificação do Projeto Político-Pedagógico, considerando que a sua sobrevivência está ancorada na prática dos seus protagonistas. Para Benincá, o processo de ressignificação faz os envolvidos se sentirem sujeitos e construtores da sociedade almejada. Nessa nova sociedade em construção sentem-se participantes e co-responsáveis (1999, p. 282).

Fleites, em uma de suas reflexões, observa que

Para que se engendre la participación, está debe desembocar en la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones, ella es su indicador más puro, lo que significa tomar parte activa e tener voz directa en la determinación de los problemas, prácticas, políticas y acciones que atañen a la vida de una comunidad. Expresa, en fin, la búsqueda de una nueva expresión política, en la que se supere la diferencia entre dirigentes y masas, de una fórmula que posibilite al hombre convertirse en sujeto de su propio mundo (2000, p. 23).

O referencial teórico para o desenvolvimento do tema encontra-se em autores que abordam o Projeto Político-Pedagógico de forma crítica com base nas teorias pedagógicas com perspectivas crítico-emancipatórias. Acredito que o assunto não se esgota na pesquisa feita, já que o PPP nunca está pronto, mas é algo construído permanentemente, pois carrega o sentido da busca; é a práxis que se faz na historicidade.

1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DO DEBATE ATUAL

O educador tem um papel político e social em cada uma das temporadas históricas e deve buscar no contexto da sociedade brasileira como desenvolver a sua prática pedagógica em uma direção comprometida com as gerações atuais. (PONTUSCHKA, 1996, p. 58)

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 reconhecer a educação como um ato político, que possui intencionalidades e, contraditoriamente, contribui para reforçar o modelo de sociedade, sua ideologia, a cultura e os saberes que são considerados relevantes para os grupos que possuem maior poder, mas também para desvelar a forma como a escola se articula com a sociedade e seu projeto político, constituindo-se num espaço emancipatório, de construção de contra-ideologias, 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 sistematizados na história da humanidade.

A sociedade contemporânea tem passado por expressivas transformações sociais, políticas e econômicas. Essas transformações recentes apóiam-se nos pressupostos neoliberais e na globalização da economia que têm norteado as políticas governamentais em geral e de educação em particular. Vivemos um novo período na história da humanidade. O mundo está mudando, sob certos aspectos, rapidamente. Em outros aspectos, a sociedade é extremamente conservadora, como em relação ao analfabetismo, exclusão social.

O discurso da classe dominante é o discurso do progresso, em que as pessoas não devem se apegar à tradição. A simples constatação da velocidade com que ocorrem

transformações em nossa vida cotidiana, já nos mostra que estamos diante de uma nova sociedade, uma outra realidade que nos envolve e nos desafia. O aspecto fenomênico é tomado como sendo a própria realidade e não é, toma a aparência como sendo a essência da realidade. Por outro lado, há coisas que permanecem, a transformação social é muito lenta. Nem tudo muda. A leitura de mundo que se faz, no discurso do progresso, é que a forma linear e progressiva que compreendíamos a vida e tudo que acontecia, já não parece ser o que prevalece em nosso meio. Estamos vivendo uma nova era, onde o conhecimento que tínhamos como entendimento de se estar no mundo (algo pronto e acabado), não é mais aceito e absorvido por grande parte da humanidade. Para Bauman (2001), o que mudou foi a modernidade sólida que cessa de existir e em seu lugar surge a modernidade líquida. A primeira seria justamente a que tem início com as transformações clássicas e o advento de um conjunto estável de valores e modos de vida cultural e político. Nesse paradigma, as teorias da educação prevalecentes, tomando o mundo como estrutura de referência imutável, entendem que a aprendizagem consiste em reproduzir a regularidade do mundo pelo padrão da rotina behaviorista do indivíduo que aprende. Assim, a educação é percebida como um produto que se adquire em um dado momento e se conserva igual para o resto da vida. O mundo e suas regras pareciam duráveis, tudo o que se aprendia servia para sempre e a aprendizagem realizada pela educação institucionalizada asseguraria o sucesso.

No segundo estágio, tempos de agora - “modernidade líquida”, na expressão de Bauman -, tudo é volátil, as relações humanas não são mais tangíveis e a vida em conjunto, familiar, de casais, de grupos de amigos, de afinidades políticas e assim por diante, perde consistência e estabilidade. O mundo, contrariamente ao estágio anterior, é caracterizado pela mutabilidade constante, fluidez das estruturas, determinando flexibilidade estrutural, organizacional e relacional. Passou-se da imutabilidade e monotonia das rotinas para o mercado aberto, onde tudo pode acontecer a qualquer momento e, por isto, a palavra de ordem é a imprevisibilidade. O mundo passa a ser presidido por mudanças instantâneas e erráticas, os hábitos arraigados, as estruturas cognitivas sólidas, os valores estáveis, prevalecentes antes, passam a ser desvantagens hoje.

A realidade é movimento, é dinâmica. Permanente é a impermanência das coisas, o que implica a necessidade de os indivíduos adquirirem a habilidade de abandonar hábitos rapidamente e substituí-los por outros - provavelmente também não duráveis. Nesse mundo, a memorização de regras, tão solidamente fortalecida no estágio da modernidade

“sólida”, parece sem utilidade nos tempos voláteis da modernidade “líquida”, adverte Bauman.

Decorar⁶ cede lugar para criar, inovar, mudar, buscar soluções para resolver problemas inusitados, agir proativamente, tomar iniciativas em vez de receber ordens e obedecer rigidamente. Assim, as mudanças advindas dos avanços científicos e tecnológicos transformam o mundo num ritmo, em alguns aspectos, de forma veloz, impõem novos relacionamentos sociais e laborais, exigem novas capacidades humanas para enfrentar desafios nunca antes experimentados pelos homens. Andar e correr não bastam: é preciso ter leveza e flexibilidade para surfar ou voar nas ondas que surgem a todo instante e dispor dos mecanismos para não sucumbir às suas forças vorazes. O mundo do estágio anterior, de respostas prontas, previsível, rotinizado automaticamente podia ser enfrentado através de uma educação inserida na linha comportamentalista, em que prevalecem os treinamentos, as respostas preestabelecidas, a transmissão de conhecimentos, a memorização preferencial de regras, fórmulas e dados. Esses mecanismos ofereciam respostas satisfatórias ao indivíduo para enfrentar o mundo onde supervisores e inspetores decidiam, determinavam e controlavam a execução, sem exigir posicionamentos do trabalhador; onde a situação era aceita como dada, onde padrões habituais de comportamentos eram suficientes para o sucesso profissional e social.

O século XXI está em seus primeiros anos, e é evidente que os notáveis progressos científicos, tecnológicos e econômicos ocorridos, relacionados a diferentes aspectos da globalização, provocaram mudanças ideológicas, culturais, sociais e profissionais, reveladas em fenômenos de exclusão social, persistindo as desigualdades de desenvolvimento no mundo. Diante dessa aceleração, os países que quiserem prosperar devem se comprometer com a educação e entender as transformações, porque elas vão ditar as competências, exigidas não só em conhecimentos e habilidades no trabalho, mas também relacionadas ao caráter e à personalidade (JAMES, 1998).

Ao se observar o processo de evolução da humanidade, constata-se a presença marcante das descobertas, inovações e os avanços, estreitamente relacionados ao espírito aventureiro, à inquietude, ao inconformismo e à capacidade inquisitiva dos seres humanos.

⁶ Decorar no sentido de repetição, reprodução de idéias, memorização, fixação, que inibe a construção de um sujeito pensante, criador e agente de seu processo de desenvolvimento, uma educação sem sentido, sem alegria, voltada para a adaptação a situação posta. Compreender é fundamental. É importante criar condições para que os alunos compreendam. É inconcebível exigir que recitem sem que tenham entendido o significado do que estão dizendo. “O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade” (FREIRE, 2003, p. 31).

Assim, o anseio pela busca do desconhecido e produção de novos conhecimentos impulsionaram e continuam a projetar a sociedade em direção ao desenvolvimento.

É importante ressaltar que as transformações rápidas e profundas decorrentes dessas descobertas refletem-se nos mais variados setores, destacando-se os avanços tecnológicos, a transformação dos paradigmas econômicos e produtivos e, em especial, as mudanças relacionadas à educação.

A visão educacional, considerada predominantemente tradicional, fundamenta-se no conceito-chave de que o professor transmite um conjunto fixo de informações aos alunos. Há que substituí-la por um enfoque alicerçado em processos de construção, gestão e disseminação do conhecimento, com ênfase no *aprender a aprender* e na educação ao longo da vida.

Esse enfoque é melhor explicitado por Assmann, ao mencionar em seu livro "Reencantar a educação", que "Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O produto da educação deve levar o nome de experiências de aprendizagem e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão" (2001, p. 32).

Não basta que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que se possa abastecer indefinidamente. É, antes, necessário aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses conhecimentos e de se adaptar a um mundo em mudança.

A educação tem elos entre o passado e o futuro, entre os sujeitos e as sociedades e entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidades. É o caminho pelo qual as sociedades compartilham o seu legado cultural, para que os momentos da história possam ser edificados sobre o que várias gerações construíram; do mesmo modo, torna possível que os sujeitos se apropriem desse legado e, a partir dele, construam uma identidade própria que os distinguem em seu trajeto de vida. Além disso, os transforme em integrantes de alguma comunidade humana, sem a qual se perde o direito de viver. Por meio da educação, os indivíduos e as sociedades se tornam competentes para a sobrevivência, para a existência e a convivência.

A Educação é o resultado do trabalho de milhares de pessoas que, em interação, ensinam e aprendem, podendo-se considerar a atividade educativa como uma responsabilidade das famílias, da sociedade e do Estado. Quando nos referimos às famílias, estamos enfatizando tanto a sua função socializadora primária, como o dever de buscar todos os meios para que os seus integrantes possam ter acesso aos bens culturais e às

ofertas que cada sociedade disponibiliza aos seus cidadãos. Ao Estado, é confiada a responsabilidade de oferecer possibilidades concretas para que todos tenham acesso, permaneçam e alcancem os melhores resultados em cada contexto. Às sociedades, é solicitada de maneira difusa, que apostem, tanto na instrução como na formação de valores.

Educar, hoje, implica, mais do nunca, criatividade, empreendedorismo, de modo que a educação possa contribuir, efetivamente, para a formação de pessoas capazes de lidar com um mundo em contínua transformação, com um conhecimento em movimento, em permanente mudança.

Assim sendo, torna-se imprescindível que o processo de formação de professores se constitua em espaço de vivências “empreendedoristas”: que o futuro docente possa, como aluno, experimentar a criatividade e a inovação para que, como professor, saiba, não só pô-las em prática na sua atividade profissional, mas também construir situações para que seus alunos desenvolvam o espírito empreendedor.

A curiosidade e a indagação fazem parte da criação e construção da formação do espírito científico, o que faz com que o indivíduo não se deixe dominar pelos obstáculos que surgem no decorrer do processo.

Um dos maiores desafios do século atual, em que as pessoas estão em busca de raízes e referências, está em aprender a viver juntos neste mundo globalizado, e a educação emerge como o grande trunfo, por possibilitar o desenvolvimento contínuo de pessoas e de sociedades. Em relatório encaminhado à UNESCO, a Comissão Internacional de Estudos sobre a Educação para o século XXI sublinha que, para dar resposta ao conjunto de suas missões, a Educação deve estar organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: *aprender a conhecer* (adquirir cultura geral ampla e domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos, mostrando a necessidade de educação contínua e permanente), *aprender a fazer* (oferecendo-se oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho), *aprender a viver juntos* (cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e *aprender a ser*, que integra as outras três, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2006, p. 89 - 101).

Segundo Perrenoud (2002), para que a educação seja estruturada nesses quatro pilares do conhecimento, as finalidades do sistema educacional e as competências dos

professores não podem ser dissociadas, de forma que a prática docente esteja em consonância com as finalidades da escola.

Desde o final do século XX, tem sido amplamente discutida a Educação transformadora, que deve ser feita em profunda interação educador-educando, voltada especialmente para a reelaboração dos conhecimentos e habilidades aprendidos e a produção de novos conhecimentos. Para tanto, deverão ocorrer ações como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação, dentro da realidade dos educandos, tendo o professor a responsabilidade de articular metodologias de ensino caracterizadas por variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos (FREIRE, 2002).

Dentro deste contexto está a escola, onde há algumas décadas questionava-se sobre seus métodos, e hoje se pergunta sobre seus fins, seu papel como instituição numa sociedade onde cresce o desejo da autonomia. Isto significa que a sociedade está a exigir uma prática pedagógica que garanta a construção da cidadania, possibilitando a criatividade e criticidade. Nesse sentido, Rossato afirma que a educação que tem lugar no mundo da globalização é “comprometida com a cidadania, e não um simples processo de ensino-aprendizagem ou de instrução” (1998, p.25). É hora de repensar com quem e para quem educamos, ou seja, é hora de repensar nossos compromissos ético-pedagógicos. Isso exige uma mudança de mentalidade de todos os membros da escola, na busca de uma gestão democrática e essa é uma exigência do Projeto Político-Pedagógico.

Como salienta Gadotti (2001), a crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local.

Para Alarcão (2001), muitas escolas e os professores não têm conseguido acompanhar as profundas mudanças do mundo atual, o que tem provocado freqüentes debates e publicações sobre educação, nos diferentes níveis de ensino, discutindo-se tanto a premência de mudanças no projeto educativo das escolas, quanto de formação, atuação e desenvolvimento dos que dela fazem parte.

Inseridos neste contexto, os professores são desafiados constantemente pelo desconhecido, e a renovação de suas práticas educacionais torna-se uma questão de sobrevivência da escola. Porém esta renovação é complexa, primeiro porque perpassa todos os aspectos da prática pedagógica; segundo, porque exige abertura dos envolvidos no

processo somada à vontade política de mudar e terceiro, porque os meios para concretizar as aspirações devem estar em consonância com o contexto histórico concreto.

Definida a sua postura, a escola trabalha no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano.

A gestão democrática ainda se encontra muito em aberto à construção do conhecimento e à aprendizagem, dada a dificuldade que se tem de mudanças de paradigmas. Essas não acontecem de forma rápida, pois consistem em um processo histórico e construído com muita dificuldade pela sociedade. Durante muito tempo, a educação viveu apenas sob o domínio de verdades consideradas prontas, em seus conhecimentos cristalizados e sem direito à participação da coletividade. Atualmente, para dar conta de um novo modelo organizacional na escola é preciso passar por várias mudanças como, por exemplo, de paradigma. É preciso, ainda, assimilar novas formas de se relacionar com o conhecimento, com a pesquisa, com a organização e com a função da comunidade no envolvimento da educação. Para atuar em um novo modelo de escola é necessário, também, compreender sua função.

A escola não está nem fora da sociedade, com uma autonomia absoluta diante dos fatos que estimulam as mudanças sociais, nem muito menos, numa relação de subordinação absoluta, que a converte em mera reprodutora do que ocorre em nível mais amplo na sociedade. A escola é parte da sociedade e tem com o todo uma relação dialética – há uma interferência recíproca que atravessa todas as instituições que constituem o social. Além disso, podemos verificar que a escola tem uma função contraditória – ao mesmo tempo em que é fator de manutenção, ela transforma a cultura.

Na verdade, a autonomia da escola apresenta-se como uma temática cuja importância mostra-se cada vez mais crescente, refletindo uma tendência mundial encontrada na dinâmica das modernas organizações públicas ou privadas. Neste sentido, Neves salienta que a aceitação da autonomia, longe de significar a adoção de uma mera descentralização administrativa, implica uma ruptura radical no modo tradicional de compreender a estrutura político-administrativa educacional e, deste modo, “impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino” (2005, p. 95-96).

A escola mantém e transforma ao mesmo tempo, influencia e é influenciada pela sociedade. Neste sentido, destaca-se a importância da formação daqueles que administram as escolas, seus conhecimentos pedagógicos para compreender o processo educacional

precisa passar por uma profunda reflexão filosófica sobre a educação, revelando o domínio ético, político e a compreensão da autonomia fundada no respeito à diversidade, à riqueza das culturas e à procura da superação das marcantes desigualdades locais e regionais na participação e no envolvimento de todos.

Essa mudança de paradigma tão necessária nas escolas deve perpassar pela implantação de novas práticas voltadas para interação, participação, envolvimento e buscas de parcerias para solução de problemas e ampliação de novos olhares no contexto educativo. A educação é um processo que se deve ligar ao mundo do trabalho e à prática social, portanto, é necessária a participação para se construir projetos voltados aos anseios da coletividade. E também se fazer política no sentido de modificar a sociedade e ser modificado por ela. Para tanto, é necessária visão política, compreendendo-se a importância dos gestores escolares possuem uma formação que venha ao encontro dessa demanda, com visão estratégica de futuro.

Segundo Goergen (2001), avanços fantásticos e riscos incalculáveis são o saldo da modernidade. Fechamos o milênio sob o signo de graves dicotomias individuais, sociais e ambientais. Só uma nova consciência poderá contornar os perigos que ora rondam o indivíduo e a sociedade. Há a necessidade de uma nova ética e um novo projeto educativo.

Para Luck (2000), a escola se encontra no centro de atenções da sociedade. Isto porque reconhece que a educação, na sociedade globalizada e econômica, sobrevaloriza o conhecimento, constituindo-se um grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas.

É preciso que o gestor tenha um novo perfil, com especial atenção às diversas demandas sociais que surgem, é essencial que tenha, também, novos conhecimentos e habilidades para que possa dar conta dessa educação que é responsabilidade de todos. O envolvimento de professores, equipe técnico-pedagógica, funcionários, alunos, pais e comunidade, devem formar um jeito diferente de compreender o papel da escola e sua gestão. Nesse modelo, o trabalho deve ser entendido como prática social e orientador da ação de gestão realizada na organização de ensino.

Luck complementa que o paradigma de gestão escolar tem como base alguns fundamentos muito necessários para a implantação do modelo: a) a realidade é global onde tudo está interligado; b) a realidade é dinâmica construída pelas interações entre as pessoas; c) o ambiente social e comportamento humano são dinâmicos e imprevisíveis; d) a incerteza, ambigüidade, contradições, tensões, conflito e crise são vistos como naturais e como condição e oportunidade de crescimento, superação e transformação; e) a busca de

realização e sucesso corresponde a um processo e não a uma meta; f) a responsabilidade maior do dirigente é a articulação; g) as boas experiências não devem ser copiadas e sim ressignificadas por causa das peculiaridades locais e organizacionais; h) as organizações devem priorizar a participação conjunta e mobilizar equipes atuantes, pois os talentos e a sinergia humanos são recursos poderosos numa organização. Estes aspectos são essenciais na visão democrática como garantia de mudanças comportamentais e organizacionais.

Frente às pressões que um gestor passa, fica evidente que ele necessita de formação condizente com o modelo de gestão que adotou, senão corre o risco de ser dominado pelo sistema ao invés de funcionar como um modificador e transformador do mesmo. Ele deve participar de formação continuada, construir projetos político-pedagógicos que possibilitem a inclusão social e lutar pelos direitos humanos, para tanto priorizando as categorias de autonomia, democracia, currículo e formação continuada dos professores e da comunidade, não separando também a realidade social da escola e os referenciais teóricos, ou conforme ressalta Freire (2002), uma educação em favor da autonomia do ser. Finalmente, outro aspecto essencial na gestão democrática é evitar a rotatividade, já que essa traz a descontinuidade dos processos.

O importante é poder vivenciar momentos de discussão, de diálogo, de enfrentamento de diferentes idéias. Como afirma Japiassu (1999), a verdade, além de ser filha do tempo e ter sempre um futuro, é filha da discussão, não da simpatia. Ou como aconselha Bachelard (apud JAPIASSU, 1999), os mestres não podem mais, como os celibatários que substituem os sentimentos por hábitos, substituir as descobertas por aulas.

Para Severino (1998), 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 a instituição escolar é o lugar por excelência desse projeto.

Quando a escola assume a responsabilidade de atuar na transformação e na busca do desenvolvimento social, seus agentes devem empenhar-se na elaboração de uma proposta para a realização desse objetivo. Essa proposta ganha força na construção de um Projeto Político-Pedagógico que ultrapassa a mera elaboração de planos, que só se prestam a cumprir exigências burocráticas. O Projeto Político-Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo,

responsável, compromissado, crítico e criativo. O Projeto Político-Pedagógico é o fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe diretiva, funcionários, alunos, seus pais e a comunidade como um todo. Nas palavras de Ferreira:

Por meio do projeto pedagógico em ação, se formarão as personalidades dos alunos e se fortalecerá cada um dos membros da escola que, consciente dos objetivos a serem trabalhados, seu significado e os valores que o sustentam, reavaliarão, na própria prática, as suas vidas e as suas prioridades. Reside aí, neste processo de gestão da educação, o grande valor da construção coletiva e humana do projeto pedagógico formador (2001, p. 112).

Sentir-se parte da construção e vivência do PPP, significa não apenas emitir idéias e colocá-las em discussão, mas torná-las reais na prática pedagógica. Essa prática de construção de um projeto, deve estar amparada por concepções teóricas sólidas e supõe o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes. Só assim serão rompidas as resistências em relação às novas práticas educativas. Os agentes educativos devem sentir-se atraídos por essa proposta, pois só assim terão uma postura comprometida e responsável. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia.

Para que a escola seja realmente um espaço democrático e não se limite a reproduzir a realidade sócio-econômica em que está inserida, cumprindo ordens e normas a ela impostas por órgãos centrais da educação, deve-se criar um espaço para a participação e reflexão coletiva sobre o seu papel junto à comunidade.

Para Pinheiro (1998), torna-se importante reforçar a compreensão cada vez mais ampliada de projeto educativo como instrumento de autonomia e domínio do trabalho docente pelos profissionais da educação, com vistas à alteração de uma prática conservadora vigente no sistema público de ensino. É essa concepção de projeto político-pedagógico como espaço conquistado que deve constituir o elemento diferencial para o aparente consenso sobre as atuais formas de orientação da prática pedagógica.

Essa é a necessidade de conquistar a autonomia, para estabelecer uma identidade própria da escola, na superação dos problemas da comunidade a que pertence e conhece

bem, mais do que o próprio sistema de ensino. Considerando que a questão da autonomia não se esgota num conjunto de condições para sua operacionalização, Azanha enfatiza:

É preciso uma clara consciência [...] de que a autonomia não é algo a ser implantado, mas, sim, a ser assumido pela própria Escola. Não se pode confundir, ou permitir que se confunda, a autonomia da Escola com apenas a criação de determinadas condições administrativas e financeiras. A autonomia escolar não será uma situação efetiva se a própria Escola não assumir compromissos com a tarefa educativa (1993, p. 45).

Essa autonomia, porém, não deve ser confundida com apologia a um trabalho isolado, marcado por uma liberdade ilimitada, que transforme a escola numa ilha de procedimentos sem fundamentação nas considerações legais de todo o sistema de ensino, perdendo, assim, a perspectiva da sociedade como um todo.

A escola que têm como princípio norteador a autonomia, "permite que os poderes humanos de organização e reorganização criativa da experiência, sejam operativos no contexto educacional" (DOLL, 1977, p. 117). Esse sistema aberto permite que professores, alunos, coordenadores e diretores estabeleçam uma comunicação dialógica, propícia à criação de estruturas metodológicas mais flexíveis para reinventar sempre que for preciso. A confirmação desse contexto só poderá ser dada numa escola autônoma, onde as relações pedagógicas são humanizadas. Portanto, "pode-se dizer que a autonomia faz parte da própria natureza da educação" (GADOTTI, 2001, p. 44).

Por outro lado, de nada adianta uma Lei de Gestão Democrática do Ensino que "concede autonomia" pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se os professores não sabem o significado político da autonomia, a qual não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva. Para Snyders, a autonomia é "real, mas a conquistar incessantemente [...]" (1977, p. 109).

No que tange à qualidade, entendemos a mesma no sentido colocado por Demo (1994, p. 35), como "elaboração histórica, o que se cria, em contraposição às circunstâncias dadas [...]. É diminuir as formas dadas de determinação externa, é conquistar o espaço de autodeterminação". Este não é um entendimento ingênuo (como se apresenta hoje a qualidade chamada "total"), mas crítico e que exige, além da capacitação de cunho mais técnico, a capacitação política para atingi-la.

Elegemos esse conceito, porque acreditamos que um verdadeiro processo educativo só é possível se feito com qualidade; ao mesmo tempo sabemos da complexidade dessa questão quando estamos tratando de um contexto "material e politicamente pobre" como o da escola, mas que por isto mesmo precisamos colocá-la, a fim de sanar lacunas que impedem a educação de ser um canal para a cidadania.

Também não podíamos desprezar esse conceito, devido ao cunho de atualização explícito neste trabalho; ao concordarmos que a atualização constante é um dos horizontes do saber estratégico (aquele capaz de construir um projeto de desenvolvimento ao mesmo tempo moderno e próprio - segundo Demo, 1993, p.84-85), afirmamos a intrínseca relação - atualização/qualidade.

Já com relação à cidadania, destacamos sua "concepção plena" analisada por Gadotti (2001, p.38-39), e que consiste na mobilização da sociedade para a conquista dos direitos civis, sociais e políticos. "Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia" (p. 38). Portanto, uma educação para a cidadania, deve ser conscientizadora desses direitos, bem como da importância da participação da sociedade na reivindicação dos mesmos.

Logo, "educar para a cidadania", deve ser o objetivo político de cada área de ensino, fazendo da cidadania uma questão interdisciplinar por excelência e este é um caminho que leva desta escola cujos eixos norteadores são: "a integração entre educação e cultura, escola e comunidade [...], a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores" (GADOTTI, 2001, p. 40).

A escola cidadã é escola autônoma e, portanto, escola de qualidade política. Somente assim a escola conseguirá atender às necessidades típicas do tempo-espaço atual, definido pela velocidade das mudanças globais.

Autonomia, qualidade e cidadania são conceitos inter-relacionados, não existindo um sem o outro. A qualidade, sob seu aspecto político, é fundamentação da cidadania, pois capacita o professor para elaborar projeto pedagógico próprio, o que por sua vez só é possível num contexto permeado pela autonomia.

Ainda sob esta idéia, vale ressaltar Gadotti (2001, p. 46), quando diz que a idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa; e só pode participar da tomada de decisões quem tiver poder e tiver liberdade e autonomia para exercê-lo. Isto faz da cidadania e da autonomia "duas categorias estratégicas de

construção de uma sociedade melhor em torno das quais há freqüentemente consenso” (idem, p. 39).

A autonomia implica também responsabilidade e também comprometimento com as instituições que representam a comunidade (conselhos de escola, associações de pais e mestres, grêmios estudantis, entre outras), para que haja participação e compromisso de todos.

É este o papel social da escola, atuando frente às profundas desigualdades sócio-econômicas, que excluem da escola uma parcela da população, marginalizada pelas concepções e práticas de caráter conservador, inspiradas no neoliberalismo.

É preciso pensar e agir pela garantia do acesso e da permanência do aluno na escola. Não basta esperar por soluções que venham verticalmente dos sistemas educacionais. Urge criar propostas que resultem, de fato, na construção de uma escola democrática e com qualidade social, fazendo com que os órgãos dirigentes do sistema educacional, possam reconhecê-la como prioritária e criem dispositivos legais que sejam coerentes e justos, disponibilizando os recursos necessários à realização dos projetos em cada escola.

Do contrário, a escola não estará efetivamente cumprindo o seu papel, socializando o conhecimento e investindo na qualidade do ensino. A escola tem um papel bem mais amplo do que passar conteúdos. Pode modificar a sua própria prática, muitas vezes fragmentada e individualista, reflexo da divisão social em que está inserida. Nesse sentido, um projeto pedagógico é uma proposta de educação cujo objetivo mais nobre é nos deixar claro para onde a educação deve conduzir, sendo um instrumento mediador para efetivação da relação teoria-prática. Todas as suas etapas têm como pré-requisito o conhecimento do contexto no qual estamos inseridos, e este conhecimento não pode resultar de uma visão ingênua.

1.1 Projeto Político-Pedagógico e práxis pedagógica

Devido à rapidez com que as informações chegam até nós, hoje, muitas mudanças vêm ocorrendo de forma acelerada, no setor social, político e econômico, e afetam o mundo de trabalho e a vida cotidiana. Estas ações refletem diretamente no processo

educativo e, nesse sentido, passam a exigir uma práxis transformadora desta instituição de ensino na sua estrutura política pedagógica e administrativa. Este é o principal objetivo do Projeto Político-Pedagógico. Cada escola ciente de sua realidade, inicia um cronograma de planejamentos e atividades, não restrito apenas a professores, orientadores e direção.

O PPP tem sido assunto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em todos os níveis (nacional, estadual e municipal), em busca da melhoria da qualidade de ensino, devendo ser elaborado e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Segundo Veiga (2005), o Projeto Político-Pedagógico é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, com base em seus alunos.

Para Freire (2002), o mundo não é. O mundo está sendo. Somos objetos da História, mas seus sujeitos igualmente. Caminhamos para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade, portanto, ele retrata a razão emancipatória que possibilita a visão da totalidade.

Dessa maneira, o projeto pedagógico, na autonomia construída, deve permitir aos professores, alunos, coordenadores e diretores estabelecerem uma comunicação dialógica, para propiciar a criação de estruturas metodológicas mais flexíveis para reinventar sempre que for preciso. A confirmação desse contexto só poderá ser dada numa escola autônoma, onde as relações pedagógicas são humanizadas. Faz-se necessário romper com as tendências fragmentadas e desarticuladas do modo de conceber o projeto para re-significar as suas práticas, para criar a identidade de cada escola particularmente. Tendo como ponto de partida, o planejamento.

Segundo Padilha (2001), planejar, em sentido amplo, é um processo que visa a dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Partindo desse princípio, a escola precisa da participação da comunidade como usuária consciente deste serviço, não apenas para servir como instrumento de controle em suas dependências físicas. Trata-se de romper com os muros da escola.

E os professores devem reconhecer a importância de romper com as posições pedagógicas fragmentadas para fazerem dialeticamente a relação necessária entre as disciplinas que compõem o currículo escolar e a realidade concreta da vivência do aluno, a

partir da visão interdisciplinar do conhecimento. Daí a importância do ato reflexivo no dinamismo da prática pedagógica através da reflexão conjunta do projeto educativo, em oposição à racionalidade técnica. O desafio de um novo projeto pedagógico não deve levar em conta o consenso como ponto de partida, mas o conflito que explicita a diversidade numa trajetória construída coletivamente na tomada de decisões.

O resultado do processo do planejamento será influenciar e provocar transformações nas instâncias e nos níveis educacionais que, historicamente, têm ditado o como, o porquê, o para que, quando e onde planejar. Num sentido mais específico, Padilha (2001) afirma que, pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente.

Para complementar, segundo Gandin (2000), o planejamento deve alcançar não só que se façam bem as coisas que se fazem (eficiência), mas que se façam as coisas que realmente importa fazer, porque são socialmente desejáveis (eficácia).

Isso será possível pela compreensão da concepção crítico-reflexiva⁷ como pressuposto da autonomia a ser construída coletivamente e articulada com o universo “mais amplo” da escola. Como defende Cortella (2002), um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidades.

A construção de um Projeto Político-Pedagógico emancipatório requer que a escola compreenda e apreenda a realidade sócio-econômica-cultural e educativa da comunidade onde ela se insere. Isso implica, sem sombra de dúvida, por um lado, criar espaços de participação da comunidade na dinâmica da escola e, por outro, 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, 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 momento da vida social, neste universo vasto e rico de interações (DAMASCENO, 1995, p. 20-21).

⁷ Para Buttura, “o termo “crítico”, muito usado, mas pouco discutido, significa, fundamentalmente, que os fenômenos todos são relativos, históricos, contêm em si sua contradição e sua incompletude. *Krinein*, em grego, é julgar, e para que um julgamento seja verdadeiramente democrático e autêntico, é necessário ver as duas partes: quem acusa e quem defende. Crítico é, pois, quem pressupõe que tudo tem, ao menos, dois lados e que, por mais perfeito que se julgue um projeto, uma instituição, eles ainda podem ser melhorados, ampliados, complementados” (2005, p. 10-11).

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. 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 a família e a escola precisa ser ressignificada, reconstruída.

Sendo a escola o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, deve tomar a iniciativa sem esperar pelas esferas administrativas superiores, desde que estas lhe ofereçam condições para seguir adiante.

O Projeto Político-Pedagógico deverá ir além de um conjunto de planos e atividades. Não é algo para ser construído e arquivado ou ser enviado para autoridades educacionais para comprovar a efetivação de mais uma tarefa burocrática. Deverá ser construído e vivenciado em todos os envolvidos com o processo educativo da escola, ultrapassando a visão de documento pronto e acabado. Sobre esta questão, Bussmann entende que

[...] não se trata meramente de elaborar um documento, mas fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorializado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também de que seus resultados não são imediatos” (2005, p.37).

O Projeto Político-Pedagógico, autêntico, não pode, em hipótese alguma, ser um documento meramente simbólico de referência da prática da instituição. Ele revela a prática real existente e a prática desejada, mas, o que existe, em alguns casos, são ações individualizadas nos diferentes setores da escola, dissociadas de um processo de reflexão e teorização no conjunto das relações estabelecidas.

Segundo Nóvoa (1992), a racionalidade técnica do trabalho dos professores como mero aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares, aponta para a importância da reflexão sobre a ação. Por esse viés torna-se importante trabalhar a "reflexão-ação", como processo para chegar à visão interdisciplinar do trabalho

pedagógico. Essa compreensão crítica colabora para a superação da desarticulação do conhecimento que vem colocando o ensino como processo reprodutor de um saber parcelado que muito tem refletido nas relações de trabalho e na predominância da desvinculação do conhecimento do projeto global da educação e da sociedade.

O projeto deverá buscar um caminho, uma direção, deverá ser uma ação intencional, com um sentido expreso, um compromisso definido coletivamente. Todo projeto pedagógico da escola é um projeto político. Político porque está estreitamente ligado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da maioria da população. É político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade.

Político e pedagógico tem um significado que não pode se separar, deve ser considerado como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de soluções possíveis a sua intencionalidade, que é constituída, proporcionando uma convivência democrática que é necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania .

O Projeto Político-Pedagógico tem a preocupação em estabelecer uma organização do trabalho pedagógico que deverá superar os conflitos, buscando uma melhor relação no interior da escola. Para Veiga (2005), o PPP é a organização do trabalho pedagógico como um todo, é o guia orientador das ações individuais e coletivas. A importância do projeto, para Bicudo, reside, “no seu poder articulador, evitando que as diferentes atividades se anulem ou enfraqueçam a unidade da instituição” (2001, p. 16). Neste sentido, o projeto é um elemento de reflexão sobre as ações cotidianas da escola, para que essa não perca, através de atividades rotineiras e fragmentadas a intencionalidade político-pedagógica de um projeto emancipador. Conforme Benincá (2002), um processo emancipador só pode se dar através da práxis pedagógica, pela qual é possível superar a pedagogia do senso comum. O autor fala da importância de um processo de construção coletiva e participativa, e chama a atenção para a necessidade de torná-lo consciente, pois, “enquanto não houver transformação do cotidiano cultural ou não houver um novo projeto político-social que intencione, atue e transforme os contextos sociais, as práticas pedagógicas serão regidas e reproduzidas pelo processo educacional vigente, também identificado como senso comum pedagógico. Quando uma escola é regida pelo senso comum, será uma escola sem cidadania, já que não tem direção nem objetivos próprios” (2002, p. 206-207). Seguindo, coloca que mesmo as escolas com um projeto tecnicamente bem elaborado, mas que não é

fruto da consciência coletivamente construída, evidencia-se no cotidiano, práticas pedagógicas com raízes no senso comum.

É que o projeto seja estudado, refletido, discutido e, quando necessário, modificado por todos os profissionais da educação nele envolvidos. Deverá ser criado para ser colocado em prática e não para ser arquivado. Para Buttura, “todo projeto político-pedagógico que se preze tem de manter uma porta aberta para sua contínua melhoria, sua contínua transformação para melhor” (2005, p. 11). Percebendo-se o ser humano como um ser de relações e histórico é incoerente submeter a teoria à prática ou o inverso, pois as teorias necessitam da prática para serem produzidas. O elemento teórico nos ajuda ao distanciamento e reflexão sobre o contexto, as ações, os sujeitos e sua subjetividade, teorizar⁸ a partir da prática. A teoria deverá estar sempre iluminando a prática, teoria e prática deverão estar sempre unidas. É preciso que seja construído por toda comunidade escolar e seja realmente colocado em prática a fim de atingir cidadania, fazendo as pessoas exigirem, com isso, qualidade na educação. Benincá é enfático quando diz, que “Para que a proposta pedagógica consiga atingir suas finalidades, não basta ter coerência entre teoria e prática. Tal coerência só consegue se tornar processo quando transforma a concepção do mundo dos agentes. [...] Nesse processo de ação e reflexão ocorre a práxis pedagógica” (2004, p. 49).

Esse conjunto de questões tem por objetivo mostrar que a construção/prática de um projeto pedagógico crítico-produtivo não pode abrir mão da interrogação filosófica; exige o domínio de conhecimentos disciplinares e culturais, pedagógicos, didáticos e práticos; é influenciada pelos principais conceitos e categorias do mundo globalizado, por isso temos que ter um conhecimento interdisciplinar dos mesmos; exige o domínio da interdisciplinaridade como metodologia e um entendimento global do que vêm a ser as expressões formação dos indivíduos e nova cidadania. Por isso é um trabalho complexo, que deve ser feito sem pressões e/ou imposições. Já a construção das matrizes curriculares, não pode ser iniciada sem que todos estes aspectos estejam claros e que sejam de domínio da comunidade acadêmica, pois do contrário teremos ótimas intenções escritas, mas nas salas de aula uma prática que serve apenas para intensificar o atual estado de crise da área educacional.

⁸ Teorizar, para Hurtado, “não é um fato intelectual isolado da prática, e que justamente, ao constituir-se em um momento de abstração sobre a realidade e sobre a prática organizada [...], permite orientar e redefinir” (1993, p. 53).

Vale ressaltar que, se queremos indivíduos críticos, autônomos, participativos, é importante orientar nossas teorias e ações educacionais pelo princípio da reflexividade, pois necessitamos urgentemente de sistemas educacionais concretos capazes de fazer parte da realidade e influenciá-la produtivamente, estando isso numa estreita relação com os projetos educacionais. Repensar, discutir e abrir-se para novas formas de organização para as práticas pedagógicas é o grande desafio. Pensar a educação no terceiro milênio é uma tarefa de compromisso por aqueles que se dizem educadores.

O sucesso ou não na prática destes projetos está atrelado, em grande parte, àquilo que os mesmos expressam. São eles efetivamente expressões de uma realidade concreta ou são metafísicos? Além de responderem para onde a educação deve conduzir (analisando o que, como e para que ensinar), apresentam recursos políticos, econômicos, técnicos e humanos qualificados para concretizar essa resposta? Os professores estão cientes de que a necessidade de um projeto de educação antes de ser institucional ou de um curso, deve ser do educador? Por sua vez, as instituições e cursos reconhecem que, no espaço interno, são os professores que darão vida aos projetos? A comunidade acadêmica tem consciência de que um projeto pedagógico é um processo, é um sistema aberto, no qual a mudança, não a estabilidade, é a sua essência? E, principalmente, que deve estar de acordo com a dinamicidade de contexto histórico para que essa dinamicidade não nos seja negada pelos espaços educacionais com sérias conseqüências na formação dos indivíduos.

Ao questionar-se sobre essa realidade e essa incerteza, o legado traz não somente os educandos que são envolvidos com conteúdos reprodutivos que às vezes foge à realidade, mas os professores, também, são vítimas desse cenário, através de uma prática pedagógica que transmite conteúdos e utiliza projetos de forma impositiva, não sendo permitindo críticas ou melhoras.

O grande desafio que se apresenta é de como conseguirmos, na atual conjuntura social e econômica, transformar a realidade, tentando recuperar e redimir décadas de submissão. Os professores, em especial, e todos os envolvidos necessitam de um período de adaptação; faz-se necessário estudar, testar e colocar em prática, sem medo, tudo o que envolve o Projeto Político-Pedagógico, confiantes no resultado de sua implantação.

Existem, porém, várias barreiras quando buscamos mudar estruturas consideradas primordiais na vida das pessoas. E o sucesso do Projeto Político-Pedagógico será decorrente da existência de confiabilidade e credibilidade junto aos pais, que na sua maioria transferem à escola o dever de educar e preparar seus filhos para o mundo, que exige pessoas cada vez mais qualificadas e preparadas para a “disputa”. É necessário

disponibilidade de tempo e doação de idéias para participar do projeto, pois as prioridades, na atualidade, são substituídas por projetos não comuns mas sim individuais. O compromisso da família é preocupar-se desde o início da vida escolar dos filhos e o dos professores é estar envolvidos e satisfeitos por participarem desse projeto.

Acreditamos que a instituição do Projeto Político-Pedagógico seja o marco de uma mudança radical de idéias e atitudes, que a comodidade e a esperança de dias melhores sejam substituídas pela luta por uma melhor vida, com respeito, dignidade e princípios que são o maior legado de nossas vidas. Existe uma relação de atratividade muito grande entre o Projeto e os compromissos sociais e políticos, bem como com os interesses reais e coletivos da comunidade escolar. Dessa forma, se faz essencial a participação, em todo processo de construção e continuidade, dos pais, alunos, professores, direção e funcionários.

À escola sempre foi creditado o preponderante papel de ser um dos pilares de formação da sociedade. O Projeto Político-Pedagógico busca resgatar a escola como espaço democrático de reflexão e discussão dos problemas, apontando alternativas que possam atender às necessidades, criando novas possibilidades que facilitem e permitam o alcance dos objetivos propostos. Apresenta como princípios primordiais a reflexão e o questionamento das relações sociais existentes, em que, através da interação a construção do saber e do conhecimento seja possibilitada ao aluno nos atos de pensar, refletir, analisar e agir criticamente, contribuindo na formação de Sujeitos do Saber e do Fazer.

1.2 O Projeto Político-Pedagógico sob o aspecto legal

O Projeto Político-Pedagógico está presente na história da educação brasileira, surgindo especialmente no século XX. Falar do mesmo não é uma novidade para os profissionais de educação, principalmente para os pedagogos, pois tem sido o objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino. O Projeto Político-Pedagógico vem sendo construído à luz de várias concepções pedagógicas. Na concepção tecnicista o planejamento global de uma instituição de ensino é denominado de Plano de Ação ou Proposta Pedagógica, e tem como preocupação trabalhar a racionalidade e a

produtividade. Na concepção progressista, vários autores trabalham esse tipo de planejamento para as instituições de ensino e o denominam de Projeto Pedagógico ou Projeto Político-Pedagógico.

Discutindo-o como o elemento norteador das ações educativas escolares, o qual se vincula a um projeto histórico social, traz em si uma forma específica de a escola compreender o seu papel na sociedade. Ele possui uma intencionalidade e retrata a identidade da escola. É ele que indica a direção, o norte, os rumos 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 de 1980, com o intuito de se contrapor a uma visão burocrática e técnica e afirmar a natureza política do projeto.

Pela primeira vez na história da nossa legislação de ensino, a Lei 9394/96 utiliza a expressão Proposta Pedagógica. Aparece no inciso I do Artigo 12, dizendo que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Deixa explícita a idéia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre a sua intencionalidade educativa. Assim sendo, o projeto pedagógico passou a ser objeto prioritário de estudo e de muita discussão.

Talvez, até propositadamente, para demonstrar sua importância e prioridade, esse dispositivo encabeça uma lista de sete incisos, precisando ainda no inciso VII, que as escolas devem informar aos pais “sobre a execução de sua proposta pedagógica”. Com esse dispositivo a Lei coloca em pé um princípio que se encontrava de cabeça para baixo, o princípio da autonomia da escola.

O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento norteador de todas as ações educativas da Unidade. Constitui-se num processo democrático, dinâmico e contínuo de reflexão. É um esforço coletivo que visa à autonomia de todos os integrantes da comunidade escolar, que por intermédio da participação contribuem para elaboração, execução e avaliação da ação pedagógica, contribuindo para a melhoria da educação.

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).

O Projeto Político-Pedagógico é o instrumento balizador para o fazer educativo e, por conseqüência, expressa a prática pedagógica das instituições e dos cursos, dando direção à gestão e às atividades educacionais.

O planejamento escolar quer de curso ou da Instituição sempre existiu, mas a falta da participação coletiva dos professores na sua elaboração e a falta de clareza na compreensão da idéia de projeto, favorecia sua implantação de forma burocrática e fragmentada. Por outro lado, a reforma proposta pela 5692/71, solicitava apenas o cumprimento das orientações provenientes do poder central. Visto da forma como é solicitado hoje, o PPP deve ser um projeto elaborado de forma participativa e colaborativa, originado no seio da coletividade docente, discente e administrativa que dá uma identidade à instituição ou ao curso.

Essa elaboração exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação e sua relação com a sociedade, bem como uma reflexão aprofundada sobre o tipo de indivíduo que queremos formar e de mundo que queremos construir com nossa contribuição.

Para abordar este tema se faz necessário um detalhamento inicial de pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei – nº 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

É importante destacar o Art. 3º, que enfatiza os princípios norteadores do ensino no Brasil:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Considera-se importante que todos tenham a real dimensão do que isso significa, pois sem assumirmos compromissos com estes princípios, teremos certamente dificuldades em mudar concepções que remetem para uma nova postura em relação à Proposta Pedagógica.

Ainda reportando ao texto legal, base da educação brasileira, Lei 9394/96, chegamos aos artigos 13 e 14. O primeiro diz claramente em seu inciso I: “Os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de

ensino” e o segundo “Os Sistemas de ensino definirão [...]: Inciso I: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental estabelecem, em seu Artigo 3º, Inciso I, que as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores (em todos os níveis):

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criticidade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Resolução CNE/CEB nº 2/98).

As Diretrizes para o Ensino Fundamental enfatizam, inclusive, que “ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino”.

Percebe-se que a nova lei e as novas diretrizes apontam os caminhos necessários à garantia do envolvimento dos professores na formulação das propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino em todos os níveis da Educação Básica (Infantil – Fundamental – Médio) e Educação Superior e estabelecem, ao mesmo tempo, novos paradigmas a serem incorporados nesta ação. No entanto, ainda temos encontrado muitos obstáculos para a concretização desse ideal.

Acredita-se que é chegada a hora de assumirmos plenamente o nosso papel. Arroyo nos diz que “Não adiantarão novos parâmetros se os currículos continuarem gradeados. A escola que temos é uma escola onde não fazemos o que somos capazes de fazer, onde a iniciativa pedagógica do profissional se sente entre grades” (1996, p. 167- 168). O autor nos convida a *desgradear* não só os currículos, mas também, nossas mentes. Ele nos convida a ousar, a inovar na formulação de nossas práticas pedagógicas. É um convite e ao mesmo tempo um desafio. Não há possibilidades de construção coletiva de proposta, sem que todos os atores do processo estejam assumindo papéis de construtores dentro das novas concepções da educação neste século XXI. Mudar concepções, quebrar paradigmas, assumir papéis dentro dos novos princípios da educação, ter postura ética e cidadã são

algumas das questões significativas para a formação de uma nova mentalidade da gestão e ação na escola brasileira.

Perrenoud enfatiza os domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores do Ensino Fundamental (e de outros níveis):

Trabalhar em Equipe: elaborar um projeto de equipe, representações comuns; Participar da administração da escola: elaborar, negociar um projeto da instituição; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: participar da criação de regras de vida comum, referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta (Contratos de Convivência) (2000, p. 20-21).

Estas são concepções que precisam ser assumidas pelos professores, para que os mesmos possam mergulhar de forma concreta na ação de construção de propostas verdadeiramente democráticas.

Acredita-se que, somente através da reflexão permanente e com planejamento participativo, a comunidade escolar desenvolverá sua autonomia, contextualizando as ações do cotidiano escolar, construindo embriões de uma nova formação social, cuja maior característica reside na humanização.

Apesar da especificidade de sua realidade, a escola possui vínculos institucionais com um determinado sistema escolar, ou seja, sua autonomia deve ser entendida de forma relacional, dentro de um contexto de interdependências. Para Barroso, a autonomia é um

conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos e podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as próprias leis (1998, p. 16).

Nesse sentido, analisar a realidade particular de cada escola, torna-se uma tarefa fundamental no processo de planejamento, pois problemas semelhantes não são necessariamente identificáveis, ou seja, o mesmo problema deve ser pensado de forma diferente, em distintas realidades escolares.

2. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA ESCOLA

Na base de qualquer ideal, ou projeto de escola, situa-se a verdade do desejo, não apenas por parte daqueles que formalmente a instituem, mas, sobretudo, por parte dos que a fazem no dia-a-dia, dando-lhe vida e efetividade. As práticas que a instituíram e as práticas que a mantêm, transformando-a, permanecem em relação com o que ainda não se realizou e com a evocação do possível.

(MARQUES, 2005, p. 145)

Este capítulo tem como objetivo evidenciar concepções que mostram a importância e o significado do planejamento no âmbito escolar, destacando o Projeto Político-Pedagógico como um elemento fundamental na construção de uma educação mais significativa e transformadora.

2.1 Planejamento Participativo

Planejar é uma ação da vida, é uma atividade típica do ser humano, é dar clareza e precisão à ação de uma pessoa, grupo, serviço ou instituição; é transformar a realidade numa direção escolhida; é organizar a própria ação. Segundo o Dicionário Aurélio, “é projetar, traçar, programar”.

Para Vasconcellos (1995), planejar implica acreditar na possibilidade de mudança da realidade e o planejamento é a mediação necessária para esta mudança. Concebe como “uma oportunidade de repensar todo o fazer da escola, como um instrumento de formação dos educadores e educandos, bem como de humanização, de desalienação e de libertação” (p. 51).

Fazer planos é tarefa provavelmente conhecida do homem desde que ele se descobriu com capacidade de pensar antes de agir. O planejamento é o processo de reflexão, de tomada de decisão. É pensar antes, durante e depois da ação. A atividade de planejar está intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, estabelecer e nortear novos caminhos e este ato deve ser acompanhado e avaliado.

Segundo Vasconcellos, “O objetivo principal do planejamento é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador, conseqüentemente, mais realizador na sala de aula, na escola e na sociedade” (1995, p.60). Transformador no sentido de realmente criar algo novo, ousar, avançar, dar um salto qualitativo, trazendo consigo uma exigência: a participação, o desejo conjunto de que as coisas planejadas aconteçam, que se trabalhe em torno de uma direção. Cabe lembrar que todo processo de planejamento participativo tem por função transformar uma dada realidade. Para o autor, “o que muito desgastou o planejamento, [...] foi o fato de se planejar e depois não acontecer. [...] Por isto, quanto maior o nível de participação, maiores as chances de vermos o planejamento realizado” (1995, p. 51).

Nos últimos anos, o debate sobre o processo de planejamento participativo da unidade escolar ganhou importância entre os teóricos que postulam a descentralização do sistema educacional como um caminho para a democratização da gestão da educação e a conseqüente melhoria da qualidade do ensino.

Entender o significado da escola e suas relações no sistema educacional, bem como com a sociedade, tornou-se uma exigência imprescindível para garantir um planejamento realmente participativo.

O planejamento participativo faz o sujeito da reflexão ser também o sujeito da decisão, da ação e do usufruto. Deve ser construído por quem vai executar a ação para se tornar eficaz. “é uma forma de enfrentar o processo de alienação, exigindo que as ações sejam conscientes (VASCONCELLOS, 1995, p. 144).

Falkembach (2005, p. 132), refere-se ao planejamento participativo, tratando-o como um instrumento “teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir, no espaço escolar”. Pode constituir-se num instrumento pedagógico e político de mudança, atuando sobre as formas como indivíduos e instituições relacionam-se entre si e com o mundo, tornando-se de grande valia para potenciar e trabalhar o processo de maturação desses indivíduos. O mesmo autor complementa como “um instrumento

estratégico, de transformação social, humilde no seu propósito de interferência direta, mas pretensioso em termos de consequência social” (idem, p. 139).

A participação de todos os envolvidos, no dia-a-dia da escola, nas decisões sobre seus rumos, garante a produção de um planejamento no qual estejam contemplados os diferentes olhares da realidade escolar, possibilitando assim, a criação de vínculos entre pais, alunos, professores, funcionários e especialistas. A presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos na orientação do processo de planejamento, que por sua vez, incorpora significados comuns aos diferentes agentes educacionais, colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola. Favorece a execução de ações através de compromissos construídos entre aqueles diretamente envolvidos pelo planejamento educacional. O PPP, na compreensão de Benincá, “torna-se um instrumento legítimo de mediação das decisões e ações dos sujeitos na condução do processo educativo” (2004, p. 43).

Quando não existe participação pode ocorrer um processo de fragmentação dos diferentes olhares sobre a escola, ou seja, a escola vista e vivenciada pelo pai, não necessariamente corresponde àquela analisada e vivenciada pelo professor, sendo que a escola do professor pode não corresponder a do diretor, que por sua vez, pouco tem a ver com aquela ditada pela política educacional elaborada a partir dos órgãos centrais do sistema educacional. Nesse sentido, a participação deve ser entendida como um processo de aprendizagem que demanda espaços sociais específicos para a sua concretização, tempo para que as idéias sejam debatidas e analisadas, bem como, e principalmente, o esforço de todos aqueles preocupados com a formação do cidadão e de uma escola verdadeiramente democrática. A cidadania requer participação, sendo que essa deve se dar, segundo Buttura, “no pensar, no projetar, no criar, no inventar, no construir um novo caminho” (2005, p. 11).

Padilha (2001), nesse sentido, afirma que pensar o planejamento educacional e em especial, o que visa ao Projeto Político-Pedagógico é, essencialmente exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente. Sabe-se que não é tarefa fácil. Há dificuldades, resistências, mas também, há experiências inovadoras que comprovam bons resultados, isto é, a decisão e a iniciativa coletiva conseguem resolver problemas concretos da prática educativa, que pareciam impossíveis de serem superados. É o planejamento socializado ascendente, onde cria-se um sistema de comunicação entre todos os níveis.

É importante destacar que todos participem da tomada de decisões, e, deve-se estabelecer regras de como se dará essa participação, como e em que, cada segmento

contribui desde a concepção do projeto até a avaliação. O planejamento caracteriza-se, dessa forma, como um processo ininterrupto de planejar, acompanhar, avaliar, replanejar etc.

Entre os debates e estudos feitos, levanta-se uma questão a respeito da denominação que se dá ao projeto da escola: projeto educativo institucional, projeto pedagógico, projeto pedagógico institucional, proposta pedagógica, projeto político-pedagógico. Mas, qualquer que seja a denominação, está implícita no projeto da escola a ação de planejar, buscar um rumo, uma direção de forma intencional.

Planejar o desenvolvimento da escola é condição imprescindível para que as perspectivas que se tem sejam traçadas, visando a intervenções responsáveis e conscientes em benefício da coletividade. Isso pressupõe que o projeto da escola possa atender às dimensões política e pedagógica que lhe são atribuídas. Política, porque traduz pensamento e ação: exprime uma visão de mundo, de sociedade, de educação, de profissional e de aluno que se deseja. Tomar decisões, fazer escolhas e executar ações são todos atos políticos. Pedagógica, porque nela está a possibilidade de tornar real a intenção da escola, subsidiando e orientando a ação educativa no cumprimento de seus propósitos que, sem dúvida, passam primeiramente pela formação do ser humano: participativo, comprometido, crítico e criativo.

O planejamento participativo e seu produto – o PPP da escola, possibilitam, segundo Falkembach, “a vivência da prática reflexiva, democrática e democratizante e, com isso, uma atuação no sentido da construção de identidades, da escola e dos sujeitos que ela congrega” (2005, p.133). Para tanto, há que se ter clareza da dimensão do planejamento participativo, já que este proporciona uma vivência diferenciada do processo educativo, onde todos sentem-se sujeitos e colaboram para que a escola seja um espaço democrático. Complementando, Benincá diz:

Para conduzir, democrática e coerentemente, o processo educacional numa escola, não basta ter construído a proposta pedagógica de forma participativa. A eficácia ou não desta evidencia-se na condução do processo pedagógico, o que implica o exercício do poder. Por isso, a questão fundamental da proposta pedagógica é o gerenciamento do poder em todos os níveis de relação social. A proposta, quando fundamentada na teoria da práxis, é geradora e, ao mesmo tempo, gerenciadora do poder, que é gerado na proposta e por ela é gerido. Para conduzir o processo pedagógico com base na teoria da práxis não é suficiente possuir um documento que oriente tal metodologia. É necessária a existência de um compromisso ético entre as pessoas da comunidade escolar que assumem a proposta (2004, p. 44).

Todos que fazem parte da escola, atuam e interferem um sobre o outro, interagindo, ao mesmo tempo, com o contexto. Isso mostra a existência de uma relação dialética entre os sujeitos da comunidade educativa. Mesmo com funções diferentes, todos são participantes e responsáveis pelo processo. Numa relação de respeito, permitindo que aconteça o diálogo, a criticidade, a criatividade, a esperança, a afetividade, o compromisso social.

2.2 Conceituando o Projeto Político-Pedagógico

A sociedade contemporânea tem passado por expressivas transformações de caráter social, político e econômico. A preocupação em antecipar, saber para prever, explorar o futuro para ordená-lo incita a uma cultura do imediato, a uma individualização dos comportamentos e uma ruptura com o passado e, conseqüentemente, a uma necessidade dos indivíduos em legitimar suas condutas, torná-las significantes. A “cultura em projeto”, que Boutinet conceitua como “mentalidade da sociedade pós-industrial, preocupada em fundar a sua legitimidade no esboço das suas próprias iniciativas ou do que se encontra no seu lugar, numa época em que essa legitimidade não é mais concedida” (2002, p. 8), aparece, então, como característica marcante da sociedade. Entre a conceituação e o paradigma, a ação oscila entre o tecnicismo e a alteridade. Boutinet, em sua obra *Antropologia do Projeto*, traduz o interesse atual existente à volta das condutas em projeto, com o enfoque antropológico de interrogar-se como o indivíduo, grupos ou culturas vivem o tempo. O projeto é a possibilidade de o ser humano se lançar na direção do futuro e suas possibilidades.

Gadotti (2000), enfatiza que projeto significa projetar, lançar-se para a frente, dando sempre a idéia de movimento, de mudança. Como explica Veiga, a origem etimológica do termo projeto “[...] vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante” (2005, p.12). Ao se falar em projeto fala-se ao mesmo tempo, numa avaliação do que está posto (para negá-lo ou afirmá-lo), com base em informações, deduções, análises, intuições etc.

Em seu estudo sobre a antropologia do projeto, Boutinet (2002), explica que a primeira tentativa de formalização de um projeto foi através da criação arquitetônica, com

o sentido semelhante ao que nele se reconhece atualmente, apesar da marca do pensamento medieval “no qual o presente pretende ser a reatualização de um passado considerado como jamais decorrido” (p. 34). O termo projeto teve seu reconhecimento no final do século XVII.

Pode-se dizer que a palavra projeto faz referência à idéia de uma ação intencional e sistemática, onde estão presentes: a utopia concreta/confiança, a ruptura/continuidade e o instituinte/instituído. Segundo Gadotti,

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (2000, p. 37).

Construindo-se permanentemente enquanto instituição social, à medida que os sujeitos de ação envolvidos compartilham suas expectativas e perspectivas de futuro, sonhos e utopias, configurando-as numa intencionalidade ético-política assumida consensualmente para estabelecer a coordenação normativa da ação educacional, e deste modo, por sua vez, objetivando-as manifestamente no projeto político-pedagógico, cada escola articula dialeticamente dois componentes fundamentais, os quais se negam ao mesmo passo que se auto-exigem, entre rupturas e continuidades: o instituído e o instituinte.

Ao tratar de projeto com a qualificação de pedagógico, cabe ressaltar, como diz Veiga, que “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente” (2005, p. 12).

Ainda nas palavras de Veiga (2005), o projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado, é fruto da reflexão e investigação. Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos,

dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional. Transcende o simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversificadas, pois é um instrumento do trabalho que indica rumo, direção e deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Para Padilha, “exige a definição de princípios, estratégias concretas e, principalmente muito trabalho coletivo” (2001, p. 76). A educação é um processo de longo prazo, por isso, o Projeto Político-Pedagógico deve ser considerado como um processo inconcluso, em permanente construção, reconstrução, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola, devendo proporcionar sempre a melhoria de todos os segmentos e entre eles. Quando feito baseado na ética, é um instrumento de transformação, na medida em que expressa o compromisso do grupo com uma caminhada, a qual vai se aperfeiçoando e se concretizando. É um elemento de organização e integração, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.

Nas palavras de Gadotti,

O projeto político-pedagógico da escola é tarefa dela mesma, processo nunca concluído que se constrói e se orienta com intencionalidade explícita, porque é prática educativa. Construí-lo significa ver e assumir a educação como processo de inserção no mundo da vida, de formação de convicções, afetos, motivações, significações, valores e desejos, onde os processos de ensino-aprendizagem são concebidos como processos encadeados de aquisição de competências lingüística, cognoscitiva e de ação integrativa (2000, p. 68).

O autor, ainda, reforça a idéia de que o Projeto Pedagógico “sempre em construção, cria as possibilidades de definição de metas coletivas que possam conduzir à busca de um patrimônio ideal comum, e não, exclusivamente, baseado na participação comum nos processos técnicos, burocráticos ou instituídos” (2000, p. 69).

Diante disso, é possível que os elementos que fazem parte do processo educativo, envolvam-se com maior responsabilidade, assumindo o Projeto de forma coletiva, em que esse não é imposto, e sim discutido, construído e vivenciado com a participação de todos. Para Vasconcellos, “o Projeto Educativo é o plano global da instituição. Construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento” (1995, p. 143).

O planejamento não tem superpoderes, no entanto se o enfrentamento da situação é difícil tendo-o presente, certamente será bem pior se não o tivermos. Assim, o planejamento pode ser um elemento de ajuda, na medida em que busca ressignificar o nosso trabalho, como seres da práxis. Veiga (2005, p. 13) acrescenta que o projeto pedagógico “é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Nesse processo, segundo Gadotti (2000, p. 37), podem ser distinguidos dois momentos: “o momento da concepção do projeto e o momento da institucionalização ou implementação do projeto”.

2.2.1 As dimensões político e pedagógico: unidade e complementaridade

Torna-se importante esclarecer o porquê de o projeto ser político e não apenas pedagógico. Vale lembrar Freire (1987), ao afirmar que todo ato educativo é um ato político por excelência, pois nele estão subentendidas as concepções de ser humano e de mundo. Portanto, o processo educativo nunca é neutro; trata-se de uma ação intencional (explícita ou implícita), que opta por determinados valores. Quando a escola abre espaço para a comunidade envolvida no seu que-fazer, pensar e definir, ou melhor ajudar a decidir os princípios norteadores de sua ação, está contribuindo na constituição da identidade deste determinado espaço educativo. Esses princípios, que são eminentemente políticos, pois representam a trama de relações, irão acontecer, mesmo que as pessoas não tenham consciência disso. Para Veiga (2005, p. 13), “ele é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” e é pedagógico porque possibilita a “efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”. Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando à efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade. De acordo com Saviani (1983, p. 93), “[...] a dimensão política se cumpre na medida em que em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

Gadotti afirma que, “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. 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” (2000, p. 35 – 36).

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável, tratando-se de uma relação recíproca entre as duas dimensões. Para Veiga,

[...] 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. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (2005, p. 14).

Nesse sentido, o projeto é a busca de construção da identidade e de organização do trabalho em uma instituição histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõe a desenvolver uma ação educativa, a partir de crenças, desejos, valores, concepções. Esses definem seus princípios e vão delineando, num processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, suas formas de organização e suas ações.

Um projeto pedagógico e político precisa considerar as suas condições de produção, sistematizar a história, a filosofia, a estrutura e a ação de um grupo, constituído com a finalidade de contribuir na formação de seres humanos, cidadãos, dentro de princípios éticos, estéticos, políticos, numa sociedade democrática e em constante mudança. Para André e Passos (2001), o projeto pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve

expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola; ele é a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade (p. 188).

O planejamento é um recurso inteligente, uma ajuda para ordenar e organizar um ensino de qualidade. Para o planejamento de um currículo dinâmico e estimulante, é

necessário considerar a realidade local e global para que seja significativo e se faça todas as relações possíveis, no sentido de conhecer, compreender e atuar de forma mais consciente no mundo em que vivemos.

Cabe ressaltar que, ao concebermos o PPP como um processo permanente, partimos do princípio de que o ser humano é um ser em processo, contínuo, dinâmico e inconcluso. Quando se trata de educação jamais teremos obra pronta, acabada. Entretanto a idéia de inacabado não pode ser confundida com inoperância, com não-efetividade. Para evitar um entendimento equivocado, Gadotti (2001), nos mostra que há uma diferença entre “plano” e “projeto”. Projeto é o conjunto de princípios, valores e vivências toda a escola tem, explícita ou implicitamente, seu Projeto Político-Pedagógico. Já o plano, define-se por metas, objetivos, procedimentos que é o instituído da escola, que deve ser inovado. O projeto é o instituinte, é o movimento de criar, transformar, estabelecendo relações entre o que existe e o que precisa se fazer novo. Para Buttura (2005), “o instituinte é aquilo que está dando vida ao instituído e que vai produzindo o novo dentro do velho, sem aniquilar o velho”. O projeto pedagógico precisa ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola, levando em consideração, as características do instituído e do instituinte. Gadotti, complementa dizendo que “Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte” (2000, p. 35).

É preciso refletir sobre o instituído, confrontando-o, para que o projeto se torne instituinte, renovando-se, produzindo vida e transformando-se em práxis. A práxis pressupõe o processo pedagógico como coletivo, participativo, dialógico, reflexivo. Trata-se de estabelecer uma relação entre o instituído e o instituinte, configurando-se mediante processos que exigem uma racionalidade processual que, sem perder de vista a dimensão política e problematizadora deste fazer, orienta a construção coletiva e o acompanhamento do projeto pedagógico.

Em conformidade com Gadotti, “O projeto da escola depende, sobretudo, da *ousadia* dos seus agentes, da ousadia de cada escola em assumir-se como tal, partindo com sua coragem, com o seu cotidiano e o seu tempo-espço” (2000, p. 37). A noção de projeto, implica tempo: a) tempo político: definindo sua oportunidade política; b) tempo institucional: refere-se à idéia de que o inovar depende do período histórico que a escola está vivendo; c) tempo escolar: o período em que o projeto é elaborado influencia no seu sucesso; d) tempo para amadurecer as idéias: diz respeito à discussão das idéias do projeto

e isso leva tempo, para que o mesmo não se torne burocrático e imposto, tornando-se ineficiente.

Para enfrentarmos essa postura ousada, necessitamos de um referencial que fundamente a construção deste projeto, tendo clareza de a qual referencial temos que recorrer para compreensão de nossa prática pedagógica. “Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação, do ensino de nossa escola” (VEIGA, 2005, p. 14).

E para que a construção do Projeto Político-Pedagógico seja possível é necessário propiciar situações que permitam aos professores, à equipe escolar e aos funcionários, aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

Para Gadotti (2000, p. 38), “o projeto político-pedagógico de uma escola deve constituir-se num verdadeiro processo de conscientização e de formação cívica”; evidenciando a importância e a necessidade de planejamento na educação e exigindo uma educação para a cidadania. Sustenta-se, segundo o mesmo autor, no desenvolvimento de uma consciência crítica; no envolvimento, na participação e na cooperação de todos os segmentos e na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Segundo Vasconcellos, as finalidades do Projeto Educativo são: aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; ser um canal de participação efetiva; dar um referencial de conjunto para a caminhada; ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola; ser um instrumento de transformação da realidade; colaborar na formação dos participantes (1995, p. 145).

O planejamento tem a função fundamental de orientar e articular caminhos possíveis de serem percorridos, para que o trabalho não deixe de ter uma direção. O Projeto Educativo demonstra elementos nesse sentido, para que se construa uma maior autonomia na escola e se efetive uma contribuição significativa na formação de todos os envolvidos no processo.

O projeto político-pedagógico, para Gadotti (2000, p. 70), é “a expressão operativa da intencionalidade da educação desejada pelos sujeitos da ação”, que define e projeta seus propósitos, estabelecendo compromissos. “É a ousadia da escola em assumir sua autogestão”. Repensar, discutir e abrir-se para novas formas de organização para as práticas pedagógicas é o grande desafio.

2.3 O processo de construção/vivência/avaliação do Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola; é um novo modo de ver e de fazer a escola. Construí-lo, segundo Gadotti (2000, p. 71), é manter a escola “[...] em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos”.

Para Veiga (2005), essa construção, parte dos princípios de:

a) *Igualdade* de condições para acesso e permanência na escola. Com base em Saviani, Veiga (2005), alerta-nos que é preciso considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e como realidade no ponto de chegada.

b) *Qualidade* para todos em duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica (instrumentos, métodos. A partir de Demo, Veiga (2005), destaca: a habilidade de manejar estes meios diante dos desafios do desenvolvimento) e a política (fins, valores e conteúdos), quer dizer a competência humana do sujeito em termos de se fazer história .

c) *Gestão Democrática* nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

d) *Liberdade* e Autonomia tanto no ensinar, quanto no aprender, tanto no administrar quanto no comunicar-se.

e) *Valorização do Magistério* em termos de formação (inicial e continuada), condições de trabalho, remuneração.

Segundo Veiga, referindo-se ao Projeto Político-Pedagógico, “A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto” (2005, p. 22).

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

Neste sentido, portanto, a gestão democrática e o projeto político-pedagógico apresentam-se como interfaces indissociáveis de uma práxis verdadeiramente emancipatória que se pode implementar na coordenação das ações desenvolvidas na escola. Deste modo, considerando o caráter que institui a legitimidade do processo democrático, no que se refere especificamente ao contexto escolar, a permanente construção democrática do projeto político-pedagógico deve ser fonte de normatização legítima da práxis escolar e não um simples meio factual de organização da instituição. Entretanto, além disso, em virtude do nexos necessário entre teoria e prática, pelo qual não se pode desvincular emancipação e democratização, o projeto político-pedagógico, por seu primado na instituição escolar, não apresenta apenas uma força legitimadora, mas apresenta potencialmente uma força emancipatória, à medida que se constrói democraticamente.

Portanto, concebe-se o Projeto Político-Pedagógico como expressão operativa de uma intencionalidade ético-política e pedagógica compartilhada e assumida consensualmente por todos os sujeitos de ação envolvidos na *práxis* escolar, no exercício de sua soberania. Desta forma, pensar a possibilidade da sua construção mediante processos autoritários e centralizadores implica necessariamente numa contradição fáctica entre a institucionalização ilegítima de uma ordem de dominação e o desenvolvimento de uma ação emancipatória, a qual tem, na democracia substantiva, o seu fundamento normativo. Aliás, o próprio conceito de soberania popular traz em si um conteúdo radicalmente democrático, o que, por sua vez, engendra o conceito de autonomia política.

Ora, ao considerar a reciprocidade necessária entre gestão democrática e projeto político-pedagógico, ou de outra maneira, que a gestão democrática da escola constitui-se como uma exigência intrínseca do projeto político-pedagógico e que, por sua vez, a realização do projeto político-pedagógico exige necessariamente a democratização efetiva da sua gestão na escola, não se pode, pois, conceber a legitimidade de um projeto político-pedagógico, associando-o a uma gestão autoritária e antidemocrática, constituída por mecanismos de cooptação ou de coerção, que se configuram dentro de um modelo centralizador de organização da escola e do próprio sistema educacional no qual se insere.

Para gestar uma nova organização do trabalho pedagógico é necessário refletir sobre os princípios citados anteriormente. Veiga (2005), destaca elementos constitutivos relevantes que contribuirão na construção do Projeto Político-Pedagógico que são:

Finalidades: efeitos intencionalmente pretendidos e almejados. É preciso ter clareza. É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania. Alicerçar o conceito de

autonomia⁹, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. Nóvoa (1992) nos diz que a autonomia é importante para “a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio” (p. 26).

Estrutura Organizacional administrativa (locação e gestão de recursos humanos, físicos e financeiros) e pedagógica (organizam as funções educativas: interações políticas, questões de ensino-aprendizagem e de currículo). É necessário caracterizar de modo mais preciso possível, analisar dados, compreender essa estrutura para favorecer a tomada de decisões realistas e exequíveis frente às situações. Considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu Projeto Político-Pedagógico, propiciando conseqüentemente a construção de uma nova forma de organização.

Currículo: refere-se à organização do conhecimento escolar. O currículo não pode ser estático, cristalizado. Muito pelo contrário, é um elemento dinâmico, devendo estar em constante movimento no processo educacional. Pensar o currículo é pensar o tipo de organização que a escola deseja adotar. Veiga chama a atenção, para o fato de que no momento atual, no contexto social, historicamente situado e culturalmente determinado há que se pensar em novas formas de organização curricular em que o conhecimento escolar estabeleça uma relação aberta e interrelacione-se em torno de uma idéia geradora. A isso chamamos de organização interdisciplinar onde os conteúdos deixam de ter um significado por si só, passando a interagirem num todo mais amplo. Pode-se avançar um pouco mais na organização curricular, adotando-se além desta, outras formas organizacionais, sendo uma delas a transversalidade ou seja, o tratamento transversal de temáticas sociais na escola como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área e ainda, a interculturalidade, que é um tipo de organização que leva em conta as diferenças culturais, as diversas culturas e sub-culturas existentes entre os componentes escolares, privilegiando-as na estruturação de seus conteúdos curriculares, os quais necessitam estar em processo de interação constante.

⁹ Por ser um fato político, filosófico, administrativo, econômico, jurídico, sócio-cultural e pedagógico, a autonomia é uma categoria densa, que exige alto grau de compromisso e de competência ético-profissional. Dessa forma, não basta outorgar autonomia e investir em infra-estrutura [...]: é preciso que os atores institucionais sejam capazes de exercê-la. A capacidade traduz-se não só em habilitação, como também em habilidades para buscar elaborar e processar informações, desenvolver argumentos, analisar criticamente, negociar, liderar, incentivar a inovação, viabilizar experiências, estar em sintonia com os avanços tecnológicos e as modernas técnicas de gestão, orçamento e desenvolvimento organizacional, dentre outras (NEVES, 2005, p. 115-116).

O tempo escolar: envolve o calendário anual, o horário escolar, as matérias. Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

O processo de decisão: prever mecanismos que estimulem a participação de todos. Isso requer revisão das atribuições específicas e gerais, bem como da distribuição do poder e descentralização do processo de decisão. Com base em Paro, VEIGA, “sugere a instalação de processos eletivos de escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares, etc” (2005, p. 31).

As relações de trabalho: “calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico” (p. 31). Na correlação de forças, no embate é que se explicitam os conflitos, as tensões, as rupturas, o que propicia a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva, favorecendo o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder. A esse respeito, Machado assume a posição de que “O processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatórias” (1989, p. 30).

A construção/reconstrução e vivência do PPP não é um processo todo harmônico, sem conflitos, existindo nele interesses de segmentos diferentes e, muitas vezes, divergentes entre si. Mas é exatamente essa diversidade de segmentos que torna o seu processo de rico e dinâmico, pois é em função dessa interação que surge o coletivo da escola.

A avaliação: Todo trabalho educativo supõe uma avaliação. Acompanhar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico, possibilitando verificar se os objetivos propostos estão sendo atingidos, ao mesmo tempo em que fornece informações que ajudam a planejar as ações para que aqueles objetivos que não foram atingidos, sejam atingidos. Serve de orientação do trabalho e é necessário que essa reflexão seja constante. Nesse sentido, é possível salientar dois pontos importantes: “Primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece

subsídios ao projeto político-pedagógico. Segundo, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos” (idem, p. 32).

É interessante que o processo avaliativo envolva três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da situação e a proposição de alternativas de ação, que é considerado um momento de criação coletiva. A avaliação deve servir basicamente para intervir, modificar e melhorar a nossa prática, a evolução e a aprendizagem dos alunos.

Quanto ao êxito do projeto, há componentes que são indispensáveis. Gadotti (2000, p.38) destaca alguns elementos facilitadores do êxito de um projeto, entre eles: comunicação eficiente, ser compreendido; adesão voluntária e consciente ao projeto, onde todos precisam estar envolvidos e serem co-responsáveis; um bom suporte institucional e financeiro, isto é, vontade política e recursos definidos; controle, acompanhamento e avaliação; um ambiente favorável; credibilidade, que significa que só boas idéias não bastam, é preciso defendê-las com prestígio, competência e legitimidade; e um bom referencial teórico, que fundamente e sustente o projeto. Com certeza, a falta desses elementos cria obstáculos à elaboração e execução de um projeto na escola.

Para complementar, Vasconcellos (1995, p. 152), aponta outros fatores que podem interferir na vivência do Projeto Político-Pedagógico, os quais podem influir de forma a comprometer-lo parcial ou totalmente: comodismo; imediatismo; perfeccionismo; falta de esperança e confiança na instituição; formalismo, um projeto elaborado sem sentido, sem envolvimento; falta de experiência de caminhada comum enquanto grupo, a rotatividade das pessoas; falta de condições de tempo e espaço para reflexão; falta de exercício democrático na escola.

O planejamento deve ser um aliado do trabalho educativo, um parceiro diário no exercício de nossa profissão e não mais o que durante muito tempo aconteceu, que foi um planejamento puramente técnico e burocrático. Para que haja esse resgate, professor e alunos precisam ser sujeitos de ação efetiva, dando significado a suas ações. Para tanto, o professor deve conhecer seus alunos e a realidade em que estão inseridos para poder planejar. Entretanto, a ação de planejar só acontece se as dimensões do querer e do fazer estiverem presentes. Os obstáculos precisam ser localizados, enfrentados, refletidos, na busca de sua superação. Para tanto, a construção do Projeto Político-Pedagógico aproxima o necessário do possível, registra uma intenção, uma proposta de ação; revela posições tomadas, sinaliza direções.

O processo pedagógico da práxis se dá pela ação e reflexão da própria prática, sendo essa a que vai possibilitar perceber a relação de avanços ou recuos entre as situações inicial e atual do contexto sócio-político-pedagógico da escola. Possibilitará, também, a identificação de nova totalidade concreta em forma de um novo conhecimento pedagógico. Segundo afirmação de Benincá, “o processo avaliativo de uma proposta pedagógica estará na dependência da observação sistemática dos agentes, enquanto sujeitos do processo educativo” (2004, p.50).

Ao deixarmos de pensar o PPP comprometemos não somente a nossa prática, mas a formação de sujeitos, o papel da escola e, acima de tudo, a mudança da sociedade na qual vivemos. Sensibilizar-se sobre a importância do planejamento é ser um professor mais competente, é formar um sujeito mais consciente e construir um mundo mais justo. As construções sem alicerces desabam.

3. A EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO SANTA CLARA: IMPASSES E AVANÇOS

No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação...
(FREIRE, 1980, p. 37)

3.1 Histórico e identidade do Colégio Santa Clara – Getúlio Vargas

O Colégio Santa Clara¹⁰, de Getúlio Vargas/RS (conforme mapa, em anexo), mantido pela Associação Educacional e Caritativa (ASSEC), escola fundada e administrada por representantes das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora, tem os princípios norteadores da sua ação educativa, iluminados pelo Evangelho, no Carisma próprio da Congregação (fundadora Madre Maria Bernarda Bütler)¹¹ e na Espiritualidade Franciscana.

As Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora, na pessoa da Provincial Madre Rosa Hollenstein, com o esforço e dedicação do Frei Gentil de Caravaggio, vigário da Paróquia de Getúlio Vargas, após muita reflexão decidiram fundar, neste município, uma escola que fosse dirigida por religiosas. O objetivo maior era ajudar as famílias,

¹⁰ O Colégio Santa Clara está situado na Rua Jacob Gremmelmaier, 215, no bairro centro. Conta com boa estrutura: salas de aula bem equipadas, arejadas e iluminadas, Laboratórios (Informática; Ciências Física, Química e Biológica; Matemática), biblioteca, sala de ginástica, sala para arte culinária, sala de Ensino Religioso, Oratório, Capela, sala de expressão corporal, ginásio de esportes, quadra de areia, campo de futebol sete, parquinhos infantis, pátio, área de circulação, cantina, auditório.

¹¹ “Fazei da educação uma arte sagrada. Esforçai-vos para cultivar, nos educandos, sentimentos cristãos e reforçai-vos com repetidos ensinamentos. Tende, em vossas escolas, um grande zelo espiritual pelas pessoas a vós confiadas” (BÜTLER, apud Dalmagro (2000).

atender às necessidades formativas das crianças, adolescentes e jovens getulienses, que na época pertencia ao município de Erechim. Para tanto, foi adquirido um terreno com casa, da família Zanchi, ao lado da Igreja Matriz. As pioneiras no trabalho foram as Irmãs Isabel Arx, diretora e Querubina Seib, vindas de Quissamã (Rio de Janeiro), em cuja proteção e cuidados foram enviados alunos.

A Escola Santa Clara foi inaugurada em 12 de fevereiro de 1922. Nesta data as religiosas acima citadas e mais as Irmãs Crescência Temmel, Maria Lucia Maluche e Maria Amanda Mayer deram início às atividades educacionais com 130 alunos matriculados. Em 03 de agosto de 1940, a escola foi registrada sob o nº 16, com o nome de Colégio Santa Clara, conforme correspondência enviada pela Delegacia Regional de Ensino da Região.

Com o passar do tempo, o número de alunos foi aumentando e foi necessária a ampliação da Escola. Construiu-se então um prédio de madeira no mesmo terreno. Com a construção, o Colégio passou a manter internato e semi-internato de moças de curso de pintura, música e trabalhos manuais, além de Jardim da Infância, Primário, Básico e Ginásio. Tudo sob a responsabilidade e orientação das Irmãs.

A dedicação das Irmãs na educação foi sistemática e intensa. O número de alunos crescia cada vez mais e o espaço tornava-se novamente pequeno para dar continuidade a todas as atividades iniciadas. Como era impossível ampliar as instalações no mesmo lugar, decidiu-se construir em outro lugar um novo prédio. Esse então foi construído perto do Hospital São Roque. Assim foram então iniciadas as obras do novo prédio, em alvenaria, no ano de 1956. No decorrer da construção do prédio surgiram diversas dificuldades e, por várias vezes, as obras foram canceladas, sendo as mais graves a falta de recursos econômicos e as intempéries, pois na época era inverno. A construção, a partir da demanda, da procura, das avaliações feitas, foi considerada positiva.

Em 1960, no mês de setembro, a Escola passou a funcionar em parte no novo prédio, situado à rua Jacob Gremmelmaier, 215, onde continua até hoje. Paralelamente, as aulas continuaram ocorrendo no prédio velho até final de 1961. Em 1962, foi criado o Curso Ginásial e o Curso Normal Ginásial, preparação e formação de educadores, quando a escola, por designação legal, passou a chamar-se Ginásio Santa Clara. Em 1967, foi criado o Curso de Datilografia e o Curso Normal Colegial, extinguindo-se o Normal Ginásial, e a Escola passou a chamar-se Escola Normal Santa Clara.

Por força da Reforma de Ensino regida pela Lei 5.692/71, a partir de 1979 a Escola passou a designar-se Escola de 1º e 2º Graus Santa Clara. Com base na LDB 9.394/96, nas

resoluções 234/98 e 242/99 do CEED e na ata nº 495/99 da Associação Educacional e Caritativa (ASSEC), a partir de 27 de junho de 1999, a escola passou a chamar-se Colégio Santa Clara¹², determinada essa nomenclatura pelos cursos que a escola mantinha – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio -, que, conforme legislação, compreendem a Educação Básica.

Uma das prioridades da Escola era a formação de alunos do Ensino Médio Magistério, preparando professores para as escolas, que durante 38 anos fez história, no sentido de seus alunos serem destaque como profissionais e, também, no prosseguimento de seus estudos, independente da área. Após 1996, a procura diminuiu consideravelmente, pois os interessados nessa formação, buscavam, agora, outro ensino médio e investiam na formação de nível superior. Em 2000, buscando novas formas de manutenção, cria-se um novo Curso, o de Aperfeiçoamento para educadores em Educação Infantil. A clientela para esse curso provinha do município local, uma média de 50%, bem como dos municípios vizinhos: Erebango, Estação, Tapejara, Ipiranga do Sul, Floriano Peixoto, Charrua, Jacutinga, Ponte Preta, e outros. Em 2004, é oferecido o Curso Egressos do Ensino Médio – Formação de Docentes em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase em Educação Especial e Curso de Complementação na Formação de Docentes em Educação Infantil e/ou Educação Especial¹³.

Hoje¹⁴, a Escola mantém os cursos de: Educação Infantil (Jardim, Pré) e Curso Fundamental (1ª à 8ª séries). A partir deste ano (2007), atendendo às exigências das Leis Federais 11.274/05 e 11.114/05, e indicação do CEE 52, de 09/11/2005, que alteram os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, dispendo sobre a duração de nove anos do ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, o Colégio implementa o Ensino Fundamental de Nove Anos, iniciando o 1º Ano. Prioriza a construção do conhecimento e incentiva a arte, o esporte e a cultura onde são mantidos grupos culturais como o Coral “Os Rouxinóis”, a Escolinha de Futsal e Vôlei Pré-Mirim, Mirim e Infantil, Teatro Bioarte, Grupo de Dança Contemporânea, Natação para Educação Infantil¹⁵. Existe o Círculo de Pais e Mestres (CPM)¹⁶, Grêmios Estudantil

¹² Até hoje, denomina-se Colégio Santa Clara, conforme documento em anexo “Atos legais relativos ao estabelecimento” (anexo A).

¹³ O histórico do Colégio Santa Clara foi aprofundado por Bisolo (2005).

¹⁴ O Colégio Santa Clara atende a um total de 279 alunos efetivamente matriculados, sendo 26 na Educação Infantil e 253 no Ensino Fundamental. Há uma equipe de 29 docentes e 10 funcionários, dentre eles: Direção, Coordenações, Auxiliares de Administração, Secretária, Bibliotecária, Recepcionista, Auxiliar de tesouraria. O corpo discente está distribuído em 10 turmas diferentes (Dados referentes ao ano letivo 2007).

¹⁵ As aulas de natação acontecem na Academia Center 224 – Centro/Getúlio Vargas.

José de Alencar¹⁷ e o Clube de Mães, que são muito atuantes e auxiliam no bom andamento das atividades da escola.

O Colégio Santa Clara procura realizar um trabalho consciente, prestativo e o esforço e a dedicação de todos são constantes. Tudo isso em torno de uma Filosofia que busca o crescimento integral do educando e do educador contando com a participação da família no processo ensino-aprendizagem.

Através das fontes teóricas iluminadoras e da caminhada pedagógica que a Escola tem, constatamos a importância de toda Comunidade Educativa contribuir na construção coletiva do saber. Esta é uma prática em permanente avaliação, pois é a relação educar e instruir, a qual acredita-se ser a possibilitadora da formação integral do ser humano.

Conhecendo em profundidade o contexto onde está inserida a escola percebe-se o desafio de continuar com empenho e seriedade o processo educativo resgatando o valor da vida, do amor, da alegria, do diálogo, da amizade, da cooperação, da participação e do comprometimento conjunto para um ensino-aprendizado onde os alunos, a família e a escola possam viver e conviver num clima de mútua ajuda, solidariedade e reciprocidade.

Pela leitura dos documentos da Escola, percebe-se que deseja um homem e uma sociedade justa e fraterna, em constante formação e que sejam felizes, amigos, solidários. Por isso, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola tem como princípio fazer as pessoas se sentirem sujeitos da aprendizagem, da história. Pois, como bem diz Paulo Freire: “ensinar exige consciência do inacabamento”.

Sendo assim, o educandário tem como objetivo geral:

- Criar condições humanas e materiais para que todo o membro da comunidade educativa se ponha a caminho de uma libertação progressiva que lhe possibilite:
- a) Construção do conhecimento;
 - b) A vivência e o respeito pela sua condição de criatura humana;
 - c) A experiência da fraternidade;
 - d) A consciência de sua responsabilidade como autor da história (COLÉGIO SANTA CLARA, agenda escolar/2006).

¹⁶ O CPM foi implantado em 1977. Até hoje, sempre atuante, disposto ao trabalho de parceria, que muito tem contribuído para a qualificação da estrutura pedagógica e física do Colégio Santa Clara.

¹⁷ Tornar a escola um espaço capaz de incentivar o protagonismo juvenil é de fundamental importância para a realização dos fins educativos da escola. Nesse sentido, o Grêmio Estudantil se constitui num importante instrumento para desenvolver a autonomia dos alunos e valorizar a ocupação dos espaços escolares de forma efetiva e criativa. O Grêmio Estudantil e cultural dos alunos é uma associação que tem como objetivos: desenvolver lideranças, incentivar o espírito de criatividade e participação; prestar auxílio aos professores e à escola na organização de atividades e programas cívicos, sociais culturais e religiosos. Participar do Grêmio Estudantil é: integrar-se; envolver-se e comprometer-se.

Para a concretização desses objetivos, o educandário acredita que o planejamento participativo é um fator fundamental e nesse sentido reforça a importância do Projeto Político-Pedagógico.

3.2 Elementos de identidade do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Santa Clara

A educação pode ser um processo libertador que o homem desenvolve solidariamente ao se construir, construindo o mundo e fazendo história. Esta é uma escola que quer uma sociedade igualitária, humana, aberta às inovações, justa, criativa. Ela se detém a promover o educando através da reflexão-ação-reflexão efetiva, favorecendo condições para que o mesmo saiba trabalhar conflitos internos e externos, permitindo-se atuar na sociedade como sujeito de relações sociais com direito ao trabalho, à educação e ao lazer. É uma escola que busca, dentro do possível, lutar pela democratização do ensino, proporcionando uma educação de qualidade para todos (Projeto Político-Pedagógico do Colégio Santa Clara: 2002).

Apresenta como meta principal, o resgate da cidadania. Para isto é fundamental que a escola esteja contextualizada com a história de vida, necessidades e interesses de cada aluno. A partir disso, permitir-lhes a reelaboração e reordenação de seus próprios conhecimentos, apropriando-se a partir disto de conhecimentos alheios.

É preciso compreender a história individual, o mundo das diferentes culturas dentro da escola, sala de aula para se construir a história coletiva, isto é, da leitura da realidade para a leitura do mundo. Viver, conhecer, transformar, ser crítico. Ter compromisso de transformação. Fazer do espaço escolar possibilidades para que o aluno tenha consciência reflexiva de si e do mundo implicando mudanças de atitudes e de vida. A partir da visão, tem como missão oferecer aos educandos, um ambiente prazeroso, onde na convivência diária, vão sendo passados valores, tipos de relações, informações sobre o mundo, pois um ambiente alfabetizado, alfabetiza, transforma e muda o mundo (idem).

As estratégias desta ação são a valorização da pessoa humana, o respeito às diferenças, a todas etnias, aos credos religiosos, às condições sócio-econômico-culturais, à leitura, à compreensão e à interpretação da realidade, vivenciar e agregar valores básicos que transformam e aprimoram as relações humanas intervindo na solução de desafios e

problemas da escola, comunidade e da vida. É necessário oferecer um ensino de excelência à comunidade escolar e propiciar condições para uma aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, que prepare pessoas autônomas, críticas, criativas, solidárias, responsáveis, dinâmicas, competentes, éticas e com argumentação sólida. Também se faz necessário comprometer-se com a Vida. Por isso, o Colégio Santa Clara acredita que a pedagogia deve levar as pessoas à verdadeira comunicação com o mundo, com os colegas, com a natureza, formando convicções profundas de filiação, fraternidade, respeito, solidariedade, serviço e democracia, que se traduzam em ações firmes, um ser cidadão no/do mundo. “A educação só poderá cumprir sua missão se humanizar e personalizar o ser humano em vista de uma autêntica libertação. Por isso, a ação educativa deve ser integral, isto é, precisa considerar a pessoa como ser único, irrepetível em sua relação com os outros, com o meio e com o Transcendente” (idem, p. 35).

Essa escola coloca-se a serviço da humanização e da solidariedade e colocando-se a serviço da vida implica na consciência de saber pensar, fazer e mudar, investir na formação de um cidadão que promova os ciclos da vida. O tipo de qualidade estará representado na proposta pedagógica e será através dela que alcançaremos uma escola cidadã, diferente. Uma qualidade de ensino para todos, contra a exclusão e desumanização, formando cidadãos fraternos, felizes, solidários, que respeitem e reflitam sobre sua conduta a favor da dignidade humana. Portanto, terão valor, na escola, atitudes e relações de respeito, igualdade, amor, justiça, união, pois acredita-se que todos devem respeitar e serem respeitados, independente de sua origem social, étnica, religiosa, sexo, opinião ou cultura precisamos nos conscientizar de que o respeito é essencial para a convivência num mundo diverso, que deve ser honrado por todos e assim reforçamos alguns pontos, palavras chaves que serão intensificadas no trabalho da escola como: igualdade e justiça, solidariedade, qualidade, gestão democrática e liberdade de expressão.

Através da ação educativa a Escola se propõe a realizar uma educação crítico-libertadora¹⁸, para que aconteça a construção do conhecimento, o desenvolvimento das

¹⁸ Para Freire, “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (1997, p. 46). A educação libertadora é “democrática, desveladora, desafiadora, um ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade, de compreensão de como funciona a sociedade” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 51), não apenas no âmbito da escola, mas também no interior dos movimentos sociais, uma ação que envolve a participação e faz do diálogo um meio do educando identificar suas atitudes mágicas, ingênuas e fatalistas diante do mundo e dos fatos.

potencialidades de cada um, o aprimoramento das relações humanas e o cultivo de valores; oportunizar condições para que os alunos desenvolvam o hábito da concentração, o gosto pelo saber, o hábito pela leitura, pela pesquisa e estudo, o raciocínio lógico, a expressão oral, escrita e física, livre e criadora, para que possam realizar-se como pessoas e como cidadãos; desenvolver o sentido comunitário e dinamizar a prática participativa na escola em todos os níveis, para que se aprendam e vivam os princípios democráticos.

Como filosofia, a comunidade educativa do Colégio Santa Clara assume o processo educativo inspirado nos ideais do Evangelho, visando oferecer o desenvolvimento integral da pessoa, reconhecida como criatura de Deus, irmã dos outros, dotada de potencialidades próprias, a fim de que viva sua fé, encarne princípios de igualdade, justiça, liberdade e solidariedade, assuma sua missão e se comprometa na construção de uma sociedade nova.

A história do Colégio Santa Clara demonstra o prestígio e confiança construídos nestes anos de dedicação na educação, tanto informativa, de construção de novos conhecimentos, como de formação de valores, contribuindo de forma significativa na humanização de cidadãos comprometidos, críticos e responsáveis.

3.3 A relação contexto, escola e Projeto Político-Pedagógico

Entende-se que a escola que temos não é uma instituição dissociada do contexto social mais amplo e que ela é resultado da ação humana, sendo possível, portanto, visualizar a construção de uma nova escola que, dialeticamente, vá possibilitando a construção da nova sociedade, com a qual sonhamos. Mas para projetarmos o que queremos é necessário que conheçamos a realidade concreta que constitui a escola e a realidade que a circunda. A leitura do mundo nos permite um mergulho no contexto em que a escola está inserida e, através dela, podemos vincular a construção do conhecimento à realidade da escola e colocar o conhecimento, historicamente acumulado, a serviço dos seres humanos e da transformação da sociedade.

O Projeto Político-Pedagógico, como um instrumento que pensa a realidade da escola inserida num contexto mais abrangente, o qual o influencia e por ela é influenciado, tem a convicção de que o mesmo possibilita clarificar a ação educativa na sua totalidade. Segundo Marcon,

O contexto em que vivemos está se complexificando cada vez mais. As relações que se estabelecem no interior da escola e no seu entorno tendem a se articular de forma cada vez mais complexa. Os educadores precisam se apropriar cada vez mais de instrumentos de análise e de articularem suas práticas com vistas a um trabalho crítico e transformador. Ajudar os alunos a se situarem no mundo atual com as suas transformações e problemas é, certamente, um dos grandes desafios da escola. Ora, isso somente é possível com uma postura crítica e articulada. Os professores isoladamente não têm possibilidade e nem no âmbito interno das escolas individualmente (2002, p. 87).

A construção do PPP que tem a concepção de sociedade, educação e escola numa perspectiva emancipatória não pode prescindir de uma construção dada no coletivo e como processo. Fazendo perceber a importância de que o projeto seja discutido, refletido e construído tendo presente esses aspectos, Veiga salienta que “é necessário que se afirme que a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica” (1998, p. 13).

É nessa perspectiva que a construção coletiva dos projetos políticos pedagógicos ganha maior significado e alcance. Não há outro caminho para essa construção a não ser através de uma contextualização da escola numa perspectiva de totalidade que apreenda as contradições sociais que se materializam no contexto imediato da escola. Sem uma análise profunda desse contexto todos os demais passos de um projeto pedagógico ficam comprometidos porque partem de pressupostos equivocados (p. 89).

Na perspectiva da metodologia da práxis, a elaboração da proposta pedagógica inicia-se pela problematização da realidade, que, segundo Benincá, “parte do resgate da totalidade das relações sociais que perpassam o cotidiano da escola. Trata-se de um olhar atento às pessoas envolvidas no processo educativo, sobre as relações que se estabelecem entre elas e ao contexto social com o qual interagem” (2004, p. 14).

Partindo da realidade educacional como sendo portadora de contradições e da totalidade em que está inserida, a problematização é uma forma de compreendê-la, de suscitar aquilo que a perfaz, de identificar elementos que interferem em sua prática e que, por vezes, até podem determinar o processo educativo quando dessa não se é conhecedor e não se tem consciência. A escola pode assumir uma postura que reproduz e reforça o sistema ou que atua para a transformação social. A problematização permite-nos o

conhecimento de que de fato existe o processo histórico, o qual sofre transformações e não é definitivo, ou seja, está sempre em construção e se faz no processo. Para Marcon,

o professor contemporâneo é desafiado a ser capaz de pensar permanentemente as realidades existentes e as mudanças que ocorrem. Esse processo exige uma profunda e permanente capacidade de investigar.

Não basta acessar as informações que se multiplicam com a expansão dos meios eletrônicos. O desafio é a reflexão que, por sua vez, exige um senso crítico e uma postura investigativa. As respostas que são dadas num determinado momento histórico e para uma determinada situação podem estar profundamente desatualizadas de outros contextos. O desafio atual da formação de professores está na possibilidade ou não da apropriação de instrumentos teóricos e metodológicos e de uma capacidade crítica para pensar nos elementos que cotidianamente se manifestam no interior da escola e do contexto onde ela está inserida (2002, p. 85-86).

Assumindo-se essa leitura de mundo numa concepção crítica, tem-se como pressuposto que o conhecimento da realidade é uma construção que se dá pela compreensão que se vai construindo e se ampliando processualmente. “Elaborar um plano educacional a partir de uma realidade, tida como verdadeira, mas que pode, também, ser parcial ou falsa, poderá levar os educadores ao desencanto e à frustração”. Esse conhecimento permite o abandono de meras caracterizações, parciais, que permitem e oferecem “conhecimentos objetivos, definitivos e, por isso, estéreis, em forma de resultados, não de processo. A problematização é, nesse sentido, basicamente, o levantamento de suspeitas e indagações sobre *o que se vê* e o modo *como se vê* a escola, a comunidade, as relações pedagógicas e sociais, enfim, a sociedade em que se vive”, afirma Benincá (2004, p. 31). Resende contribui dizendo que

Os fatos que ocorrem na realidade são profundamente dinâmicos e trazem para o seio da escola situações que não devem ser ignoradas, verdades que não podem ser encobertas, ao contrário, necessitam ser discutidas no bojo dos conteúdos de cada sala de aula, de acordo com o nível dos alunos. Hoje, a família é outra, o aluno é outro, os fatos são novos e, em várias escolas, os professores são os mesmos, pois muitos são os que reproduzem em suas posturas o que seus mestres, há décadas, disseram. A escola necessita “oxigenar-se” para não ser sufocada pelo fechamento que ela própria está gerando (2005, p. 61-62).

Para Marcon (2002), as práticas precisam ser pensadas enquanto intervenções que se estruturam para além do interior da escola, das realidades imediatas, pois envolve questões do contexto social, expressando toda uma complexidade de relações e de vínculos que se estabelecem numa totalidade contraditória. Na direção da práxis, isso implica um duplo movimento: a reflexão e a ação. Esse processo passa pela compreensão crítica e articulada de todos os elementos presentes e interferentes numa determinada relação pedagógica.

Para tanto, a escola precisa considerar o contexto em que está inserida, pois seu fazer pedagógico será também político, no momento em que houver um compromisso com o entorno. Não basta a escola, como percebe-se em muitas, ou na maioria das realidades, juntar dados de um e de outro, para realizar o que chamamos de caracterização, para mostrar que algo foi feito. Sem análise, sem dar sentido a esses dados, torna-se inútil, pois não haverá compreensão, compromisso e ação no contexto que circunda a escola. Isso é um fazer de conta e que, na verdade não fará diferença alguma, tornando-se um ato mecânico, sem reflexão, comprometendo o processo educativo. A análise a ser feita precisa ser consistente.

3.4 Construções e vivências do Projeto Político-Pedagógico no Colégio Santa Clara: Processo de Ressignificação

Todo processo de construção e vivência do PPP demonstra momentos de avanços, conquistas, mas também impasses, tensões, motivos para resignificá-lo. No texto que segue, pretende-se, enquanto reflete-se sobre o processo vivenciado no Colégio Santa Clara, apontar elementos que interferem no cotidiano da escola, percebidos através das falas dos questionários e observações feitas, bem como das discussões sobre esses elementos.

No contexto escolar existe uma correlação de forças onde se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relação de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo (VEIGA, 2005, p. 31). A origem dos conflitos está nas diferentes posturas, que os evidenciam.

O ponto de partida para a construção e vivência do Projeto Político-Pedagógico, segundo Levinski, “é a reflexão sobre a prática materializada no contexto histórico em que vivemos, imbricada à concepção de homem e de mundo que acreditamos e que são necessárias a uma sociedade mais solidária, justa e humanizadora” (2000, p. 73).

No ano de 1997, no Colégio Santa Clara, em Getúlio Vargas, iniciam-se estudos, reflexões e construções, frente ao significado do Projeto Político-Pedagógico. O trabalho foi sendo orientado pelo professor Elli Benincá, o qual assessorava a equipe dinamizadora e orientava ações para aprimoramento do processo educativo, em especial, neste momento, estudo, debate e construção da Proposta Político-Pedagógica. Como primeiro estudo, em maio de 1997, utilizou-se o texto “A Proposta Pedagógica e sua Legitimidade”, de Elli Benincá e Grupos de Pesquisa (1996). Destacam-se, nesse estudo, feito com equipe diretiva, professores e funcionários, idéias que foram discutidas, com a intenção de trabalho coletivo e sustentação da proposta pedagógica¹⁹, entre elas: proposta construída e assumida coletivamente, como ferramenta do processo educativo; não se têm o hábito de registrar o que se faz; a vontade construir a proposta demonstra interesse e comprometimento; na proposta pedagógica todos são sujeitos; estímulo à iniciativa; trabalho com objetivos comuns; fundamentação teórica; há necessidade de maior partilha; há falta de tempo e disponibilidade; ter clareza de princípios e concepções que orientam a prática pedagógica.

Dando continuidade ao estudo da construção do PPP, em julho do mesmo ano, acontece uma palestra com a professora Eliara Zavieruka Levinski. Refletiu-se sobre o que representam os termos: projeto (uma meta a ser atingida), político (visão teórica sobre alguma coisa, uma opção, não existe neutralidade em nenhum momento em nossa vida, somos seres políticos: responsáveis, comprometidos). A dimensão política na escola revela o compromisso e isso se constitui na prática. A Proposta Político-Pedagógica vai nortear, conduzir, concretizar o sonho de uma escola, de um ensino de qualidade; o como fazer é uma opção do grupo; é o caminho para uma escola diferente; é a base da ação pedagógica; processo de conscientização dos envolvidos; a prática do professor é o ponto de partida e chegada para a construção da proposta; o processo Proposta Pedagógica inicia-se com a tomada de decisão de sua construção e o período de construção é o momento privilegiado de formação dos envolvidos. A PPP revela as convicções que o grupo possui; o pressuposto para sua construção é a existência de vontade; quando construída

¹⁹ O Projeto Político-Pedagógico, neste momento é referido como proposta pedagógica, até pela forma como é denominado na LDB 9394/96.

participativamente, constitui-se num instrumento de condução do processo pedagógico; o registro de uma metodologia da práxis é fundamental; a participação é o que legitima a proposta; os condutores, coordenadores são os que dinamizam, buscam estratégias, não decidem para, mas com; as assessorias servem de apoio, são mediadoras. Nesse mesmo dia, pensou-se sobre algumas modificações, no regimento, propostas pela nova LDB. Nesse mesmo ano, se aprofunda estudo da Filosofia da Escola e pensa-se em como concretizá-la de forma ainda mais significativa, optando por destacar alguns elementos, como pessoa humana, família, escola, amizade, meio ambiente.

No final do ano de 1998, discute-se e decide-se trabalhar com metas para o ano de 1999²⁰, sendo essas elencadas a partir das avaliações feitas pelos alunos, pais, professores e funcionários, entre elas, o aprofundamento e investimento na Proposta Político-Pedagógica.

Nestes dois anos, evidenciaram-se outras preocupações e estudos, os quais mereceram investimento e que de uma ou outra forma, estavam relacionadas à PPP. Portanto em dezembro de 1999, ao planejar metas para o ano 2000, surge novamente o destaque para o aprofundamento e investimento na Proposta Político-Pedagógica, o qual se intensifica e continua até o ano 2003. Há momentos em que se evidenciam necessidades e não se sabe muito bem como avançar. A intenção sempre é a de busca de qualidade na educação. Esse aspecto demonstra como o processo de reificação vai se instalando (processo tende a se cristalizar).

Nesse período, em 2000, acontece no Colégio, um encontro-palestra com o professor Jerônimo Sartori²¹. É importante refletir para avançar no processo. Refletiu-se sobre as reformulações com base na LDB 9394/96; considerações a respeito do Regimento (define a organização da escola e o funcionamento- aspecto administrativo a serviço do pedagógico; está vinculado à Proposta, portanto não pode ser apenas legalista), Planos de Estudo (redimensionam a escola, possibilitam a discussão, a reestruturação curricular que precisa apontar para aquilo que se tem como meta política). Ressaltou-se que é preciso pensar uma Proposta de escola para o contexto que aí está. A escola sempre carrega uma intencionalidade. Debateu-se sobre concepções de homem, aluno, professor, avaliação, conhecimento, metodologia.

²⁰ Metas para 1999: Aprofundamento e investimento na proposta político-pedagógica; Avaliação: mito ou desafio?; Humanização; Formação permanente; Construção do conhecimento; Integração Escola, Família e Comunidade.

²¹ Professor da Universidade de Passo Fundo, assessor de planejamento, orientação e de supervisão, com grande experiência na área da educação.

Em dezembro deste mesmo ano, destaca-se com uma das prioridades para o ano 2001, continuar investindo na construção da Proposta Político-Pedagógica. Percebe-se um processo lento, mas que na sua essência é significativo. O mesmo acontece para 2002, onde destaca-se esse mesmo desejo, e elenca-se uma temática e metas, que se repetem ao ano anterior, com abordagens diferenciadas.

Durante o primeiro semestre de 2002, um grupo, do qual eu também fazia parte, sistematiza o Projeto Político-Pedagógico²², a partir de idéias, concepções e princípios construídos pelo grupo, com os pais e alunos. Em outubro, em reunião, com a presença de toda equipe diretiva, professores e funcionários, retoma-se o que foi estudado e discute-se o documento construído. Inicialmente, eu como professora coordenando os trabalhos deste dia, propus uma reflexão sobre o que representa o Projeto Político-Pedagógico, já que havia um grupo novo de docentes, que não participara dos estudos feitos nos anos anteriores. O embasamento teórico foi realizado nos autores: Vasconcellos (1995) e Padilha (2001). Logo a seguir, é exposta a metodologia utilizada para a construção do PPP²³: 1ª parte: *Marco Referencial*: O que queremos alcançar? Utopias. Segundo Padilha (2001, p. 77-78), trata de explicitar “qual é a visão de mundo, os valores e compromissos que a escola está assumindo hoje e que expressa a sua própria cara, sua identidade e a direção, o rumo que deseja tomar daqui para a frente”. Nas palavras de Vasconcellos (1995, p. 146) é “o que queremos alcançar”. O *Marco Referencial* é composto de três grandes partes que, em conformidade com o autor acima citado (idem), significam: *Marco Situacional*: onde estamos, como vemos a realidade (global/local). *Marco Doutrinal*: para onde queremos ir (proposta de Homem, Educação e Sociedade). *Marco Operativo*: que horizonte queremos para nossa ação (tomada de posição quanto às linhas de ação). Compreende três grandes dimensões: Pedagógica: como desejamos o processo de planejamento, objetivo, conteúdo, metodologia, avaliação, relação professor-aluno. Comunitária: como desejamos os relacionamentos na Escola: professor, alunos, família, comunidade. Administrativa: como desejamos a estrutura e organização da Escola: dirigentes, participação dos funcionários, condições de trabalho; como devem ser obtidos e gerados os recursos financeiros. A segunda parte: *Diagnóstico*: a que distância estamos daquilo que buscamos? É um juízo sobre a realidade da instituição. A terceira parte:

²² A partir desse momento, através das leituras, estudos feitos, referimo-nos a Projeto Político-Pedagógico.

²³ Apoiado na idéia de Gandin e equipe, Vasconcellos (1995), diz que “o Projeto Educativo é o Plano Global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada” (p. 145). A estrutura citada é a apresentada pela “Equipe Latino-Americana de Planejamento (ELAP), com sede no Chile, na vertente brasileira do Prof. Danilo Gandin” (p. 146).

Programação: O que faremos concretamente para diminuir tal distância? É a proposta de ação. O que é necessário e possível.

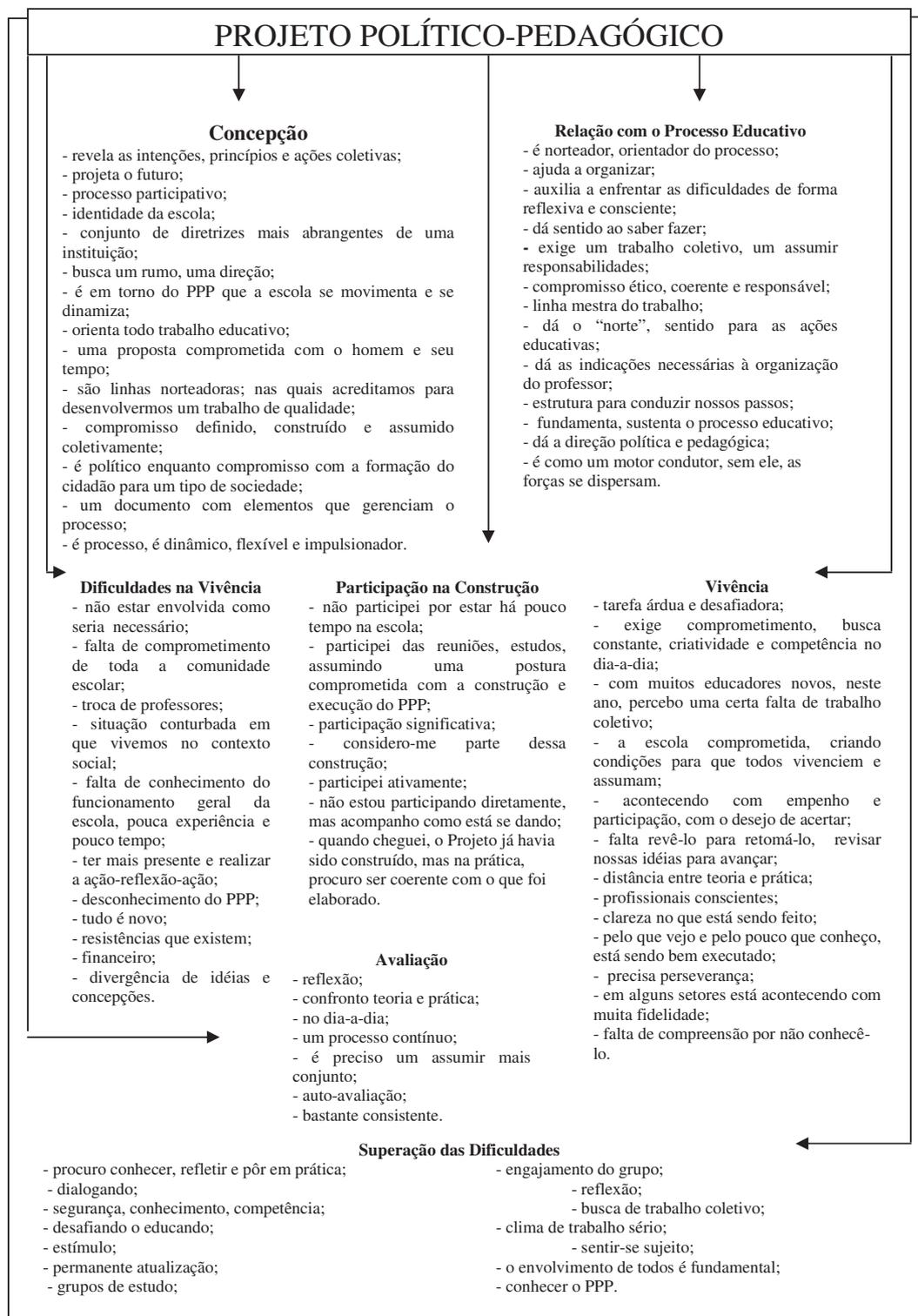
Percebeu-se, nesse processo de construção, uma participação parcial, onde um grupo lidera para que o documento seja construído, buscando elementos em registros de reflexões feitas. A análise do contexto evidenciou uma preocupação já que observa a realidade interna e a global, deixando de lado o aspecto local, regional, o entorno próximo do Colégio Santa Clara e suas interferências diretas. O Projeto Político-Pedagógico supõe uma análise consistente da realidade. A dinâmica interna é importante ser considerada, porém não basta, é preciso ir além, para compreendê-la e transformá-la. Muitas vezes, parece delicado, as pessoas têm receio de posicionar-se, pensar sobre esses aspectos e aí opta-se por desconsiderá-lo. A escola opta por buscar pessoas que venham fazer essa análise e ainda, há a preocupação do posicionamento dessa pessoa. Devido a isso, o tempo vai passando e o PPP perdendo seu significado, já que o documento elaborado neste primeiro semestre de 2002, permanece o mesmo até hoje. Isso suscita um processo de ressignificação.

No ano de 2004, inicia-se um novo processo, quando se opta pela metodologia de projetos²⁴ para concretizar as metas surgidas a partir de avaliações feitas, já que os aspectos abordados como necessidades, desafios têm uma relação muito grande um com o outro. Nos projetos contempla-se título, objetivo, justificativa, cronograma de atividades e avaliação, percebendo-se um resultado mais significativo tanto no aspecto cognitivo como na formação de valores. Percebe-se uma inquietação no sentido da ação. O que pensar para acontecer e ver resultados e o PPP ficando de lado.

Em outubro de 2005, o grupo dinamizador, percebendo, a partir de situações do cotidiano, a necessidade de ressignificação do PPP, entrega a todos os professores e funcionários um questionário (em anexo, questionário orientador 1). Sugeriu-se este trabalho, com o objetivo de, cada um, perceber-se dentro do processo que está sendo construído na Escola. Foram entregues 36 questionários, envolvendo direção, coordenações, professores e funcionários da Escola. Destes, 23 retornaram. As falas referidas constam no quadro a seguir. Os dados foram coletados através de questionários com a direção, vice-direção, coordenações (Educação Infantil, 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série), professores e funcionários, esses últimos por participarem das reuniões pedagógicas da

²⁴ PROJETOS: 2004: "Um por todos e todos por uma vida mais saudável"; 2005: "O amor acima de tudo: afeto, espiritualidade e conhecimento"; "2006: construindo novos caminhos através da Educação"; 2007: "Colégio Santa Clara: 85 anos de história, cuidando e promovendo a vida".

Escola e conseqüentemente interferindo no processo educativo. Os professores, neste caso, encarregados de envolver os alunos e pais no processo de planejamento da Escola. Os depoimentos foram analisados com base nos estudos feitos, visando a ressignificação do Projeto Político-Pedagógico a partir de grupos de estudos.



Fonte: Questionários Colégio Santa Clara – Getúlio Vargas/RS, Out/2005.

Figura 1 - Emergências das falas da Direção, Coordenações, Professores e Funcionários sobre Projeto Político-Pedagógico

O quadro 1 focaliza como o Projeto Político-Pedagógico, objeto de política educacional, que visa à construção da autonomia e à implantação de relações democráticas nas escolas, está sendo representado, concebido pelos envolvidos no processo educativo, no caso, direção, coordenação, professores e funcionários de uma escola particular.

Verificou-se também, a relação do PPP com o ensino-aprendizagem; participação de cada elemento na construção do PPP; como se vê o processo de vivência; as dificuldades, conquistas, desafios. Tratou-se ainda do processo de avaliação, o qual permite perceber os caminhos percorridos e a identificação dos caminhos a serem perseguidos.

Dessa forma, pode-se perceber como está acontecendo o envolvimento, o comprometimento de cada integrante e ainda ressaltar aspectos a serem trabalhados com o grupo para um trabalho ainda mais coletivo e significativo. O Projeto Político- Pedagógico é, pois, um canal de aproximação da realidade escolar, onde se delineiam pontes que se estendem entre pensamento humano e contexto social, entre conhecimento e sociedade, objetividade e subjetividade, indivíduo e grupo, demonstrando que toda realidade social se circunscreve dentro de um processo de movimento polivalente, unindo, cruzando, justapondo e interagindo com cada um dos elementos que compõem esse movimento. Há um conflito entre o que se tem como concepção, o que se quer alcançar e como aproximar o real do que se tem como ideal, justamente por não considerar o entorno.

Segundo Berger e Luckmann, os indivíduos só tomam consciência de sua realidade através do diálogo com o outro que permite a própria objetivação. “Ao objetivar meu próprio ser por meio da linguagem meu próprio ser torna-se maciça e continuamente acessível a mim, ao mesmo tempo que se torna assim alcançável pelo outro [...]” (1997, p.58).

Nas concepções de PPP, observa-se uma certa coerência com o seu real sentido. Percebe-se a predominância do conceito do projeto como o conjunto de diretrizes, normas, princípios, intenções, metas, sonhos, ... as quais orientam, direcionam, dão um rumo às ações na busca de um ensino de melhor qualidade, projetando o futuro que se deseja alcançar. É a identidade da Escola. Esse é um aspecto positivo, já que como diz Gadotti, um dos elementos facilitadores do êxito de um projeto é “um bom referencial teórico que possibilite encontrar conceitos e a estrutura do projeto” (2000, p. 37-38). O autor acrescenta que

A teoria não é, por si só, a solução para práticas novas. Logo, não basta e não se pode trocar de uma para outra. Ela está no âmago de qualquer prática. Devem as teorias iluminar e conduzir as práticas e, nelas, devem encontrar explicações e fundamentação. Daí, a necessidade da atitude de constante reflexão e teorização das práticas escolares por seus atores (p. 71).

A competência do educador está ligada à sua necessidade de conhecer a realidade e de respaldar a sua função com pressupostos teóricos consistentes com vistas a entender o seu agir em função do seu compromisso com o educando de mediar a aquisição do conhecimento.

Ainda, quanto à concepção de PPP, verifica-se referência aos pressupostos sócio-filosóficos-epistemológicos que, segundo Veiga (2005), delineariam as escolhas dos que compõem o coletivo da escola que se quer construir e o cidadão que se deseja formar, e que representariam uma mudança significativa na forma de planejar-se o cotidiano da escola, conforme ilustram os depoimentos a seguir:

Escola: um espaço aberto e verdadeiro, integrando, elaborando, articulando e difundindo os diferentes saberes, visando a formação de sujeitos conscientes e transformadores (depoimento 4).

Reflete o mundo social e cultural dos educandos, suas histórias e suas inquietações. Estruturado a partir do diálogo crítico, envolvendo todos no processo, para se chegar a uma proposta comprometida com o homem e seu tempo (depoimento 7).

É a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Busca um rumo, uma direção. É uma ação com intenção, com um compromisso definido coletivamente, e é político enquanto compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (depoimento 17).

Compreendido dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico, nas palavras de Rays (1996, p. 122), parte do princípio de que todo processo educativo é, a um só tempo, um ato político e um ato pedagógico, onde deve predominar a coerência política, científica e pedagógica, entre as projeções e ações didáticas.

O planejamento da ação pedagógica não se configura, pois, como uma ação cujas intenções são neutras. [...] pelo contrário, é um ato processual e dialético - em que o mundo educacional e o mundo social não se separam jamais - no qual se espera do educador coerência entre o seu pensar e o seu agir. Não é, portanto, uma ação alienada e arbitrária, mas um guia flexível de intenções - políticas e educativas .

Outro aspecto que se salienta nas respostas é que o PPP deve ser construído e assumido coletivamente, como pode ser observado nas seguintes falas:

Necessita ser construído e assumido coletivamente, com convergência de objetivos, interesses, concepções, teoria, prática, sistematizado e executado num processo participativo (depoimento 5).

O instrumento que norteia as ações educativas, por isso a elaboração deve ser coletiva (depoimento 10).

É uma ação com intenção, com um compromisso definido e assumido coletivamente (depoimento 17).

O projeto construído por toda a comunidade escolar, que objetiva orientar e direcionar a ação pedagógica (depoimento 20).

O processo do Projeto Político-Pedagógico inicia-se com a tomada de decisão da construção de um projeto que já é um momento da condução do processo. O período de construção é o momento privilegiado em termos de formação de toda a comunidade escolar, já que, evidenciam-se os limites das ações isoladas dos indivíduos e explicitam-se as possibilidades da construção do processo pedagógico participativo. O Projeto Político-Pedagógico inscreve-se nas consciências dos participantes, que aprendem o processo de construção do projeto, imprimindo-lhe uma marca subjetiva. Essa primeira compreensão vai, aos poucos, se explicitando e, da compreensão subjetiva, cria-se uma compreensão coletiva do processo. Pode-se dizer que o projeto começa a fazer caminho na medida em que se constrói a compreensão coletiva.

Aqui entra um fator essencial, como um elemento facilitador do êxito do projeto, que é a credibilidade. Nas palavras de Gadotti, “[...] as idéias podem ser boas, mas, se os que as defendem não têm prestígio, comprovada competência e legitimidade só podem obstacularizar o projeto” (2000, p. 38).

Nesse sentido, é possível destacar uma certa contradição em relação àquilo que se acredita e o que, na prática, acontece, referindo-se logo adiante no envolvimento de cada um no processo e na participação deste processo de reflexão (número de questionários respondidos e pessoas presentes nas discussões).

Quanto à relação do PPP com o processo educativo, as respostas revelam clareza frente a real dimensão do significado do Projeto com a prática. Para ilustrar, veja-se: “O PPP busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade”

(depoimento 19). “A relação é total: é ele que dá a direção política e pedagógica de uma escola. É como um motor condutor. Sem ele, as forças se dispersam” (depoimento 23).

Como diz Vasconcellos, “É claro que, enquanto educadores, precisamos de um bom referencial para nosso trabalho em sala de aula; acontece que o Projeto não é capaz de sozinho responder a isto, já que sua função é dar o horizonte de caminhada, a partir do qual cada um e todos podem ter uma referência” (1995, p. 150).

Os questionários indicaram um dado relevante quanto à participação na construção do PPP da Escola, onde 69,5% tiveram um envolvimento significativo e 30,5 não participaram dessa construção.

Gadotti (2000), nesse sentido, coloca que um dos fatores decisivos no êxito de um projeto é a “adesão voluntária e consciente ao projeto; todos precisam estar envolvidos; a co-responsabilidade” (p.38). Vasconcellos, complementa dizendo que “O problema é que o Projeto Educativo só consegue ser um referencial para a caminhada se os sujeitos da comunidade o reconhecerem como tal, ou seja, se identificarem-se com ele, fato muito difícil de acontecer quando não participaram decisivamente da elaboração (1995, p. 151).

3.4.1 A participação como fundamento que legitima o Projeto Político-Pedagógico

Reforça-se aqui que um projeto pedagógico construído de forma participativa constitui-se num instrumento político de condução do processo pedagógico. Sua legitimidade se fundamenta na participação, o que constitui a essência do projeto pedagógico. Os sujeitos da ação no processo são todos os que se envolvem no processo. Todos se tornam responsáveis porque participam e, participando, consentem com a proposta e, por isso, a legitimam. A construção e vivência de um PPP que pretende inscrever-se a partir da identidade histórico-cultural dos envolvidos, necessariamente precisa ser participativo.

O depoimento 14, revela uma postura alheia a esse compromisso, já que a pessoa respondeu apenas a primeira questão. Sem contar os que nem se envolveram nesta reflexão. Isso é preocupante, pois, com certeza, esse fator interfere de forma a comprometer parcial ou totalmente o Projeto. Vasconcellos (idem, p. 152), denomina esse aspecto de “comodismo”. Observa-se que frente à execução, há uma divergência de opiniões, o que reflete o envolvimento ou não e a participação na elaboração do PPP, seu

conhecimento e interesse em vivenciá-lo. Enquanto o profissional do questionário 12 ancora sua percepção de execução como um “processo dinâmico, coletivo, com muita vontade e empenho de concretizá-lo”, o profissional do questionário 18 coloca a “falta de compreensão do mesmo, e até mesmo não conhecê-lo”.

Para complementar essa idéia, e talvez até o motivo desse diferencial, a de se chamar a atenção para o seguinte trecho: “Com muitos educadores novos, neste ano, percebo uma certa falta de trabalho coletivo. Como fazer se não conhece. Fica difícil! Para os que estão há mais tempo percebe-se esse assumir” (depoimento 3). Este também, um dos motivos de se proporcionar esta reflexão. Vasconcellos (idem), coloca como um fator que dificulta o processo, a “ falta de experiência de caminhada comum enquanto grupo; a rotatividade das pessoas” (p. 152).

Para Benincá,

É em torno da proposta que a escola se movimenta e se dinamiza, criando-se uma mística propulsora do processo. Trata-se de uma automobilização permanente, na qual a proposta se refaz e se recria, renovando também os membros da comunidade escolar. Caso não se renove permanentemente corre o risco de tornar-se atemporal e obsoleta. Se os alunos e professores novos, ao ingressarem numa escola, encontrarem uma proposta já pronta, poderão não ter comprometimento com ela uma vez que não participaram de sua construção, sendo, nesse caso, muito provável que sua ação seja a de espectadores (2004, p. 45).

O grupo, quando está constituído durante um longo tempo, corre o risco de acomodar-se e por estar muito envolvido com o processo, pode não perceber situações do cotidiano que suscitem ressignificação. As assessorias muitas vezes são provocadoras, no sentido de instigar o coletivo a pensar sobre essas situações. Isso exige consciência, boa vontade, compromisso. As pessoas novas dão um novo sentido ao espaço, já que a escola vai se constituindo a *cara* dos que são. O *toque* individual de cada um fica na escola e se leva da escola. Esse viés nós levamos e deixamos. É preciso demonstrar interesse, desejo de busca, humildade para que haja entrosamento e se constitua um novo grupo com objetivos e metas comuns. As pessoas não têm autonomia para fazerem o que querem, mas para concretizar o projeto educativo. Traz-se o processo formativo individual, a história de cada um, mas não basta, pois há um projeto de Escola.

As dificuldades levantadas na execução do PPP, demonstram e reforçam a necessidade de investimento no grupo. Em conformidade com Vasconcellos (1995, p. 152),

[...] mais importante do que ter um texto bem elaborado, é construirmos o envolvimento e o crescimento das pessoas, principalmente dos educadores, no processo de construção do projeto, através de uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição. Que o planejamento seja do grupo e não para o grupo. Como sabemos, o problema maior não está tanto em se fazer uma mudança, mas em sustentá-la. Daí a necessidade da participação.

Aqui cabe destacar que a intensidade da participação de um sujeito é indicada pelo seu compromisso com o projeto e conseqüentemente responsabilidade com a mesma.

Nos depoimentos, encontram-se referências a não participação na elaboração do Projeto; não conhecê-lo; a falta de comprometimento coletivo; troca de professores; situação conturbada em que vivemos; pouco tempo para discussão; não estar envolvida como seria necessário, resistências percebidas.

Aliado a isso, o que está sendo feito para superar estas dificuldades? As respostas fazem-nos supor que há iniciativa e bom senso por parte de alguns. Veja-se,

Procurando conhecer, refletir e pôr em prática da melhor maneira para que não haja contradições em minhas ações em relação ao projeto (depoimento 1).

Busca de trabalho coletivo (reuniões, acompanhamento constante do trabalho pelo Grupo Condutor); motivação; clima de trabalho sério (depoimento 3).

Reuniões de estudo, grupos de trabalho, leituras, e a escola estimulando o engajamento do grupo em relação aos objetivos do Projeto, compartilhando e desenvolvendo visão coletiva (depoimento 4).

Como última questão para reflexão individual e posterior debate, contemplou-se a questão da avaliação. Nesse sentido, Gadotti (2000) refere-se ao “controle e avaliação do projeto: um projeto que não pressupõe constante avaliação não consegue saber se seus objetivos estão sendo atingidos” (p. 38). Destacou-se a idéia da reflexão constante; no dia-a-dia; perceber-se como sujeito, verificando avanços, dificuldades e novos desafios; a mediação necessária entre a teoria e a prática; um assumir com responsabilidade.

Segundo o autor acima citado, o qual coloca muito bem, sobre a “ adesão voluntária e consciente ao projeto; todos precisam estar envolvidos; a co-responsabilidade é um fator decisivo no êxito de um projeto”.

De acordo com Vasconcellos, a matéria-prima fundamental são as pessoas. “[...] as pessoas que buscam, sonham, pensam, interrogam, desejam. Numa concepção libertadora, sujeito, projeto e organização devem se articular a partir do fundamental, que são as pessoas, construtoras e destinatárias da libertação” (1995, p. 144). O que dá vida a uma escola não é apenas o projeto educativo e sim as pessoas, os sujeitos que historicamente assumem a construção de uma prática libertadora, transformadora.

3.4.2 Princípios norteadores e contexto

Em fevereiro de 2006, retoma-se os Princípios e Linhas Gerais da Pastoral Educativa das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora²⁵ e o que significam a Filosofia da Escola, o Projeto Político-Pedagógico. No mês de março, em reunião, retomam-se os princípios norteadores do Colégio, sendo estes explicitados no PPP. Discute-se brevemente e encaminha-se estudo e aprofundamento do que significa cada um: diálogo, participação, justiça, respeito, diversidade, amorosidade, historicidade, cientificidade, fraternidade, coletividade, liberdade, autonomia, espiritualidade. No mês de abril, faz-se uma reflexão conjunta sobre os princípios, com explanação do estudo feito. Além de aprofundados, é imprescindível que se pense como vivenciá-los e isso suscita que se conheça e compreenda a realidade da escola, tendo o PPP como instrumento de fonte inspiradora e que oriente as ações.

Sobre práticas desta natureza, Ferreira observa

Trata-se do conjunto de valores eleitos pelos atores/sujeitos participantes das ações. Trata-se de uma proposta de trabalho que não se expressa em interesses individualistas de pessoas isoladas, mas no interesse comum de um conjunto de profissionais que ao definirem-se no coletivo, definem tanto o destino da instituição e o destino quanto o de homens e mulheres que irão formar [...] é o sentido unitário que garante a verdadeira qualificação e a conseqüente humanização e promoção humana (2001, p. 111).

²⁵ DALMAGRO, Maria Anna (Org). *Princípios e Linhas Gerais da Pastoral Educativa*. Equipe de Educação Província Imaculada Conceição – Rs- Brasil – Erechim: São Cristóvão, 2000.

Diante da reflexão que está sendo feita na pesquisa, aqui vale uma reflexão acerca dos princípios, valores que a Escola, toma como norteadores do processo educativo. Mesmo sendo discutidos, muitas vezes, se percebe que estes valores não são compreendidos e estão explicitados no PPP. Os valores dependem do contexto sócio-histórico-cultural em que estamos inseridos, depende de mediações políticas. Sem ser contextualizado, o princípio torna-se genérico, vazio, pois a ação despolitizada torna-se inócua.

Gramsci (apud BENINCÁ, 2002), observa que a concepção do mundo, quando incorpora modos de pensar de épocas diferentes, nos faz anacrônicos porque nos induz a viver momentos históricos estranhos ao nosso tempo.

A própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e “originais” em sua atualidade. Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado por problemas de um passado remoto e superado? Se isto ocorre, nós somos “anacrônicos” em face da época em que vivemos, nós somos fósseis e não seres modernos. Ou, pelo menos, somos “compostos” bizarramente. E ocorre, de fato, que grupos sociais que, em determinados aspectos, exprimem a mais desenvolvida modernidade, em outros manifestam-se atrasados em relação à sua posição social, sendo, portanto, incapazes de completa autonomia histórica (p. 61-62).

Os valores ao longo da história da humanidade têm sido tratados sob diferentes óticas filosóficas e antropológicas a respeito da sua constituição, definição e realidade.

Está posto que o valor é uma realidade que se materializa a partir da concepção das qualidades nobres e justas desejáveis num ser humano, em uma sociedade dita boa e justa. Considerando-se que o valor se refere à perfeição do homem em sociedade, a sua prática desenvolve, no indivíduo, a sua humanidade, ao elevá-lo na pirâmide comportamental da sociedade. Por outro lado, o contra-valor vai despojá-lo dessa qualidade. O valor como prática, torna-se virtude na sua dimensão moral ou ética e dignifica o homem como membro da *polis*, onde o império da justiça como valor reina no modo de ser de cada pessoa, pela sua estrutura ética lhe possibilita praticar o bem.

O homem, como o único ser vivente na terra capaz de emitir juízo de valor, valora as coisas que o rodeiam. Sua capacidade intelectual ou evolutiva do *Homo Sapiens* lhe facilitará ser mais perspicaz na percepção, incorporação e geração de novos valores em harmonia com o contexto social no qual se encontra imerso. É isso que lhe possibilita

elaborar uma hierarquia de valores que o leva, na sua percepção como ente social, a fazer escolhas. Mas é justamente a escolha ou não escolha que vai diferenciar, nessa sociedade, um indivíduo do outro e possibilitar também a compreensão dos diferentes grupos sociais. A valoração é fruto do *socius*, da cultura que o reproduz e, sobretudo, do esforço do homem em transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica.

Os valores constituem um fenômeno complexo e multifacetado que guarda intrinsecamente todas as esferas da vida humana vinculada ao seu mundo social e histórico, à subjetividade das pessoas e ao inter-relacionamento institucional, em que a família se constitui no ambiente primeiro onde os valores têm seu principal apoio (CORZO, 2001).

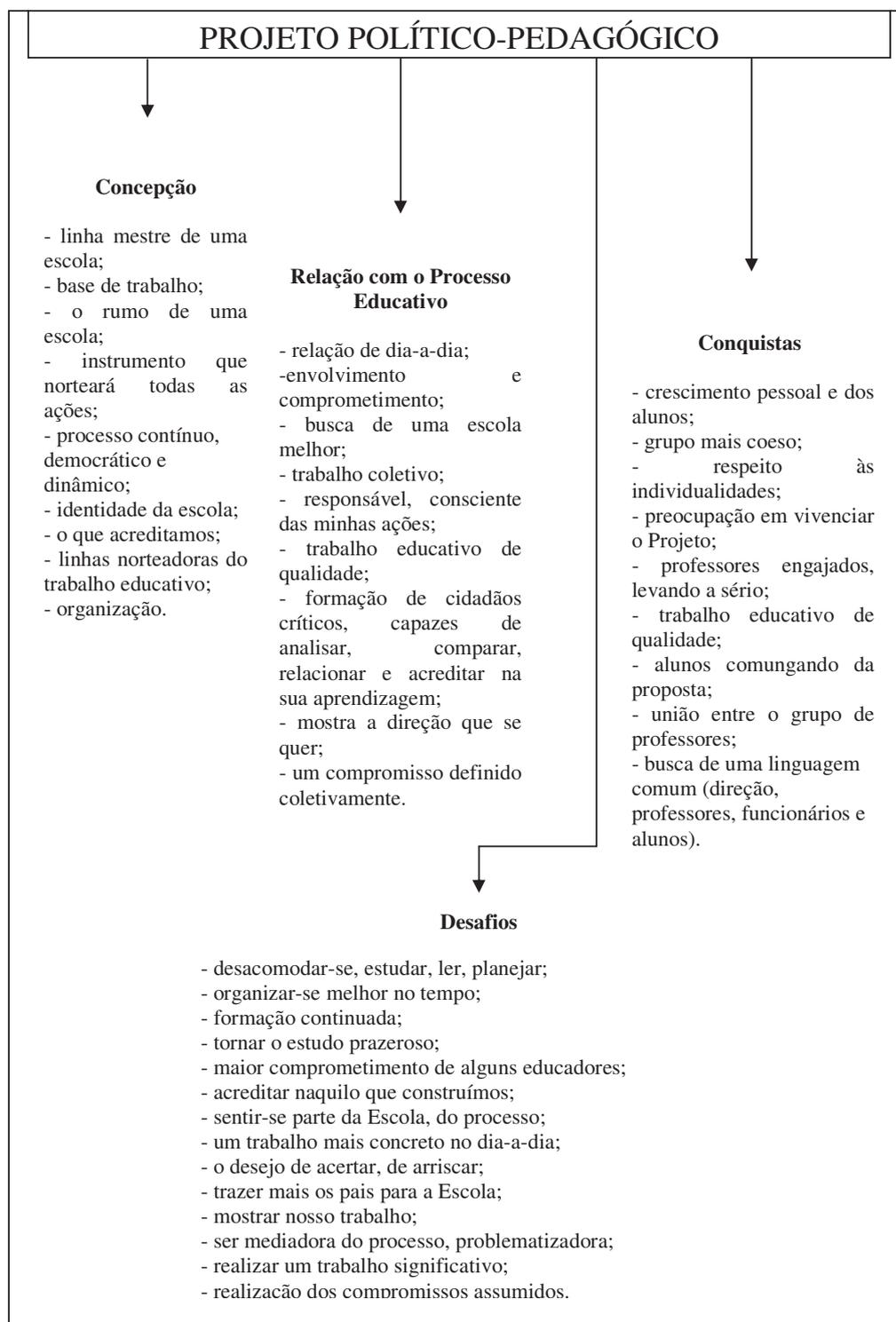
As relações de trabalho na construção do projeto pedagógico devem estar firmadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva para a afirmação da identidade institucional que é configurada conforme a interação das pessoas, processos e sistemas na ação educacional. É na forma como transcorre o processo educativo e como se organiza a instituição que se evidenciam os valores priorizados. Portanto, é preciso valorizar a importância da elaboração do projeto pedagógico e não apenas o documento em si. A produção e consecutivas revisões periódicas são o melhor instrumento para a construção e a manutenção da identidade da escola, bem como da apropriação dela por parte de professores e funcionários. Os princípios que se colocam como norteadores do processo precisam ser constantemente refletidos, para que sejam coerentes em sua concepção, não perdendo de vista o contexto em que se vive.

3.4.3 Projeto Político-Pedagógico: aprofundamento e a necessidade de ressignificação

Continuando a trajetória do Colégio, no mês de junho (2006), acontece um segundo encontro-palestra com a professora Eliara Zavieruka Levinski, sobre o tema Projeto Político-Pedagógico. Todos somos responsáveis pela gestão da escola, num tempo e num espaço vivido. O PPP nasce nas provocações, nas inquietações; não é conclusivo; tem caráter de provisoriedade; vai se construindo no cotidiano; somos nós e mora em nossa prática; se ressignifica no momento em que decidimos fazer práticas de investigação através de projetos de pesquisa e esse é um grande desafio aos professores. Após esse trabalho, fez-se referência aos resultados das perguntas respondidas no 1º questionário, já

que demonstraram elementos relevantes, como: clareza na concepção de PPP e sua relação com o processo educativo; e uma divergência significativa de participação na construção do documento e sua execução, o que se reflete no comprometimento de cada um frente ao trabalho educativo. Foi um momento bem proveitoso, de reflexões significativas e uma oportunidade de tomar conhecimento, por parte de muitos, deste documento que representa tanto para a Escola. Durante as discussões percebeu-se o interesse por parte da maioria, mas infelizmente, e isto é uma preocupação, outros demonstraram postura alheia, o que, com certeza, reflete-se na prática pedagógica. Aos ausentes, foi solicitada a leitura individual do PPP. Sabe-se que muitos até hoje não o fizeram. Isso demonstra o nível de comprometimento, o que interfere no todo da Escola. Após as discussões, encaminhou-se outro questionário (em anexo, questionário orientador 2), para ser respondido individualmente, o qual tinha como objetivo perceber mudanças ou não de concepções referentes ao PPP, bem como destacar conquistas e novos desafios. Destes, 11 retornaram. Os depoimentos²⁶ estão explicitados no quadro a seguir:

²⁶ Os envolvidos nos questionários aplicados foram: Corpo Docente e Administrativo, incluindo Direção e Vice-direção (2), Coordenações Pedagógicas (2) e professores (25); Funcionárias, envolvendo os departamentos de: Secretaria (1), Tesouraria (2), Recepção (2) e Serviços Gerais (2). Quanto ao perfil da equipe diretiva e dos docentes envolvidos nesta pesquisa (dados de junho/ 2006), destaca-se: Idade: 23 a 69 anos. Titulação máxima obtida (corpo docente e administrativo): Graduação: 2, em curso: 7; Pós-Graduação: 12, em curso: 5; Mestrado em curso: 2; Ensino médio: 1 (técnico em informática). Tempo de Magistério: 2 meses a 22 anos. Tempo de atuação no Colégio: 2 meses a 29 anos.



Fonte: Questionários Colégio Santa Clara – Getúlio Vargas/RS, Junho/2006.

Figura 2 - Emergências das falas da Direção, Coordenações, Professores e Funcionários sobre o processo de ressignificação do Projeto Político-Pedagógico

De acordo com o quadro 2, no que se refere à concepção de Projeto Político-Pedagógico, há um bom referencial e percebe-se que, quem respondeu, sente-se parte da Escola e está comprometido com este Projeto. Veja-se,

Significa o trabalho conjunto, o direcionamento que se dá ao processo educativo numa Escola. Como foi elaborado coletivamente, com reflexões, análises e oportunidade de opinar é o ideal, feito a partir do real. É a utopia possível (depoimento 3).

É um instrumento que norteará todas as ações da escola. Um processo contínuo, democrático e dinâmico. Este deve ser exequível sendo que nele consta a identidade da escola, o que acreditamos ser possível de concretizar (depoimento 4).

A função do Projeto Político-Pedagógico é revitalizar a escola, significa recuperar-lhe suas finalidades. Só se concretiza na voz de seus sujeitos. Projetar a escola supõe engajamento coletivo. As concepções de homem, mundo, educação e instituição, elaboradas a partir da práxis, fundamentam o projeto. Precisamos reconstruir a utopia, como profissionais da educação, refletir e questionar profundamente o trabalho pedagógico que realizamos até hoje em nossas escolas. A escola, nessa concepção, é uma construção histórica, produto da ação dos homens e de suas necessidades. O projeto explicita a intenção da ação pedagógica para um futuro concebido pela concepção teórica, transformando a realidade através da ação metodológica.

Como diz Gadotti (2000), O Projeto Político Pedagógico é a marca da escola; expressa sua intenção de educação desejada pelos sujeitos da ação. Estabelecem-se compromissos que devem ser assumidos coletivamente.

Como conquistas, destaca-se o depoimento 4, que, com clareza, coloca a real situação: “Percebe-se professores engajados, levando a sério a proposta, tendo uma linguagem comum e coerência entre teoria e prática. Outros estão num processo mais lento. Percebe-se que os alunos também estão comungando da proposta”.

Segundo os depoimentos, há muitos desafios, estes coerentes com a reflexão feita: “Se desacomodar, estudar, ler, planejar e principalmente organizar-se melhor no tempo” (depoimento 1).

3.4.4 Formação continuada como uma opção pessoal

Percebe-se a Formação Continuada como um desafio e necessidade, citada inclusive nos questionários, mas também observa-se no cotidiano da escola. Esta precisa acontecer não como coação e sim como uma opção pessoal, com motivação externa, mas desejo interno. O que se vê, no dia-a-dia, é a importância do reabastecer-se, atualizar-se. Por falta de tempo e até, por parte de alguns, de compromisso com o político-pedagógico, muitos não demonstram interesse em participação, em buscar e isso tem uma interferência direta no processo educativo. Estar presente não basta, é preciso querer. A *formação permanente* é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática docente e de vida, a *formação continuada* será exigência para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade. Para Freire, "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (1991, p. 58).

O contexto atual exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento. Quem não se atualiza fica para trás. A parceria, a globalização, a informática, toda a tecnologia moderna é um desafio a quem se formou há vinte ou trinta anos. A concepção moderna de educador exige uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira.

O profissional consciente sabe que sua formação não termina na Universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e idéias, a matéria-prima de sua especialidade. O resto é por sua conta. Muitos professores, mesmo tendo sido assíduos, estudiosos e brilhantes, tiveram de aprender na prática, estudando, pesquisando, observando, errando muitas vezes, até chegarem ao profissional competente que hoje são.

A atualização é uma exigência da modernidade, onde o professor, através de uma formação continuada, que, além de reforçar ou proporcionar os fundamentos e conhecimentos de sua disciplina, o mantenha constantemente a par dos progressos, inovações e exigências dos tempos modernos. Para Seabra, "O profissional do futuro (e o futuro já começou) terá como principal tarefa aprender. Sim, pois, para executar tarefas repetitivas existirão os computadores e os robôs. Ao homem competirá ser criativo, imaginativo e inovador" (1994, p. 78).

Esteves aponta algumas características da formação continuada:

Uma ruptura com o individualismo pedagógico, ou seja, em que o trabalho e a reflexão em equipe se tornam necessários; uma análise científica da prática, permitindo desenvolver, com uma formação de nível elevado, um estatuto profissional; um profissionalismo aberto, isto é, em que o acto de ensino é precedido de uma pesquisa de informações e de um diálogo entre os parceiros interessados (1993, p. 66).

A formação do professor precisa de curiosidade e pesquisa, já que o conhecimento não está acabado; exploração do seu saber provindo através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada. Segundo Nóvoa, "Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores" (1992, p. 9).

O pressuposto para que se construa e se concretize um projeto pedagógico é a existência de uma vontade. Tal vontade se expressa quando se percebe a necessidade de ordenar as ações pedagógicas da escola e se deseja fazê-lo. Aqui, cabe destacar, que a intensidade da participação de um sujeito é indicada pelo seu compromisso com o projeto e, conseqüentemente, responsabilidade com a mesma.

3.4.5 O Projeto Político-Pedagógico requer um comprometimento coletivo e um compartilhar de responsabilidades

A desvalorização e desqualificação dos professores, advindas de práticas históricas sócio-econômico-culturais, têm contribuído significativamente para o evidente desânimo e descrença no próprio trabalho.

Vasconcellos (1995) coloca o comodismo como uma dificuldade, um fator de interferência, o que pode comprometer a concretização dos ideais. O desacomodar-se

destacado também como desafio revela que é possível fazer algo a mais. A insegurança, o medo do novo, gera acomodação. Isso é uma tendência, o que fortalece o processo de reificação, dificultando a ressignificação. E a reação mais comum é a insegurança, já que o senso comum resiste à transformação. “Modificar o sentido das coisas e das situações existenciais no mundo da vida é romper com a liberdade de agir; é perder os critérios para pensar; é, enfim, perder a segurança. Romper com o cotidiano cultural, estruturante do senso comum, significa instaurar o caos e destruir a liberdade” (BENINCÁ, 2002, p. 66). Já quando as novas experiências são feitas de forma não consciente, não criam crise e muito menos insegurança, pois é algo mecânico.

Para Benincá,

Os movimentos sociais e políticos de caráter contestatório ou revolucionário, através da reflexão e investigação social, podem pôr a descoberto as contradições existentes no interior do senso comum, principalmente quando oriundas de processos de reificação social. O caminho da reflexão pode revelar a fragilidade das instituições e devolver-lhes seu caráter de historicidade, desvendando-lhes as contradições inerentes aos fundamentos e à estrutura social dessas instituições reificadas. Esse fenômeno gera, normalmente, reações coletivas, oriundas dos portadores do senso comum, pois se sentem ameaçados existencialmente (2002, p. 64).

Somente a reflexão acompanhada de prática refletida é capaz de transformar o senso comum em práxis político-pedagógica. É preciso perceber os avanços que acontecem, valorizar as pequenas coisas, que servem de estímulo para continuar. O “plano do choro” desestimula, é contagioso, é importante passar para o “plano da ação”, desestabilizando a rotina que, muitas vezes se instala na escola. Não basta competência técnica, é preciso amor, sentir-se bem, fazer com alegria, com prazer, interagir, com perspectiva de olhar a realidade e acreditar que é possível. O afastamento do cotidiano social, demonstra falta de compromisso. Desempenha-se o trabalho estritamente necessário. Sentir-se parte da construção e vivência, significa não apenas emitir idéias e colocá-las em discussão, mas torná-las reais na prática pedagógica.

Seguindo com os depoimentos que ilustram os desafios surgidos, destaca-se “O maior comprometimento de todos para realmente acreditar e vivenciar aquilo que construímos; sentir-se parte da Escola” (depoimento 3); “o desejo de acertar, de arriscar” (depoimento 4); “realização dos compromissos assumidos” (depoimento 7). Uma vez

localizados, os eventuais obstáculos, Vasconcellos (1995, p. 152) sugere que estes “devem ser tematizados, enfrentados, tendo em vista sua superação”.

O Projeto Político-Pedagógico requer um comprometimento coletivo e um compartilhar de responsabilidades, de maneira que a escola alcance um desenvolvimento pleno em todos os aspectos: humano – reconhecendo e valorizando o profissional e oportunizando o desenvolvimento social dos alunos/alunas, tendo como pano de fundo o desenvolvimento cultural, buscando o entendimento da cultura através dos conteúdos desenvolvidos, compreendendo e utilizando o conhecimento do próprio meio e criando uma cultura de pesquisa que legitime o desenvolvimento da instituição. O desenvolvimento político também deve permear o projeto político-pedagógico. O fazer tem sempre conseqüências políticas que precisam ser encaradas pelo coletivo da escola e manejadas eficientemente, a fim de atender às necessidades que a realidade apresenta e alcançar o desenvolvimento institucional. Desenvolver institucionalmente requer uma aproximação da escola com seus parceiros: pais, comunidade, Superintendências Regionais, Secretarias Estaduais, o que possibilita a sua inserção em um projeto de políticas sociais e pedagógicas mais amplas. Essa é uma “arma” poderosa de que a escola dispõe. Participar e promover cada vez mais o trabalho coletivo não só com seus membros é o caminho para o macro desenvolvimento.

3.4.6 Cotidiano pesquisado, pensado, refletido: compromisso político

Mas para esse alcance é preciso que a escola transforme. Transformar não é mudar. Transformar significa chegar a situações novas, novos valores, novos princípios, novas relações. É comum transformar concepções e não transformar a prática. Esta última tem se mostrado, em algumas instituições, arraigada a teorias tradicionais, de caráter racionalista, preocupando-se mais com a transmissão de conhecimentos do que com a construção deste pelo aluno, mediado pelo professor.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico, através da ação de seus membros, deve fazer a previsão daquilo que se deseja transformar, tanto no que se refere à concepções teóricas como práticas, voltando-se para a operacionalização das grandes metas da escola, de modo que possa prestar serviço à sociedade, preparando o aluno/aluna para se inserir no mundo em que vive, interpretando e pensando a realidade como um todo,

de forma autônoma, tornando-o capaz de criticar e desenvolver expectativas e projetos em relação ao conjunto da sociedade. Esse entendimento é essencial para a transformação dos processos que se desenvolvem no âmbito da escola, tanto de caráter pedagógico quanto administrativo.

Transformar componentes pedagógicos, implica em transformar os objetivos da escola, estabelecendo o que se pretende atingir, deixando clara sua intencionalidade, no tipo de formação que se deseja para seus alunos/alunas levando-se em conta os valores, costumes e manifestações culturais, enfim, as necessidades de sua comunidade.

Nesse sentido, a escola ao elaborar seu Projeto Político-Pedagógico, deve colocar em prática, o exercício da autonomia que lhe é conferida, o que evidencia o compromisso e responsabilidade na definição de suas ações. Sendo, portanto, a própria escola geradora de suas ações e decisões, responde pelo que faz ou deixa de fazer. “Autônoma, a escola ouve e age, responde pelo que faz ou deixa de fazer” (NEVES, 2005, p. 126).

A escola que se pretende universal deve contemplar a realidade social de seus membros, buscando, através da ação colegiada e participação, um tipo de organização, que sustente e dê forma aos seus objetivos, a sua intencionalidade. Dessa maneira, poderá constituir-se uma escola democrática, onde as decisões são tomadas no coletivo, superando assim os grandes conflitos, eliminando relações competitivas e autoritárias, diminuindo a fragmentação do trabalho, saindo, portanto, de relações verticais para relações horizontais e dialógicas. É, com certeza, a forma mais viável de se conduzir o processo educativo.

Mas, como fazer isso? Acredita-se que alguns caminhos para se chegar ao Projeto Político-Pedagógico e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da qualidade do trabalho escolar, já foram delineados no decorrer do texto. Mas vale reforçar que a maneira mais correta e mais coerente está bem próxima de nós, no cotidiano da escola. Requer que este cotidiano seja pensado, refletido, pesquisado. Isso implica compromisso político, administrativo, pedagógico, pessoal, afetivo, onde o grupo possa traduzir seus anseios em situações vivas. Significa resgatar a própria escola como espaço público, lugar de debate, de diálogo, fundado na reflexão, na participação individual e coletiva de todos os seus membros, conferindo-lhes o poder de decisão, o qual necessita ser compreendido para que as relações de poder na escola aconteçam de forma democrática e não autoritária.

3.4.7 Relações de poder fundadas no diálogo

As questões de poder também merecem uma atenção especial, já que se percebem conflitos nesse sentido, quando as relações acontecem de forma autoritária e não dialógica. O poder é composto por relações dispersas em toda sociedade, todos são sujeitos e objetos de poder. Segundo Benincá, “A operação decisória dá-se no confronto dialógico dos indivíduos reais situados em um determinado contexto sócio-cultural, tendo como referência a proposta pedagógica” (2004, p. 43).

O poder não deve ser encarado exclusivamente como algo que atua sobre nós, como se nos limitássemos a ser objeto de sua ação. Ele também é exercido por nós, o que nos coloca simultaneamente na condição de sujeitos e objeto do exercício do poder (PARANHOS, 1987). Entender o poder como algo palpável, como uma coisa que se adquire ou se compra, consiste em um grande engodo. Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força (FOUCAULT, 2003).

A questão de poder ou a sua prática é um aspecto que exige vigilância, reflexão crítica em relação ao seu exercício, pois segundo Carrilho Cruz, “a realidade escolar é um conjunto de forças dinâmicas interagindo continuamente, em direções, muitas vezes opostas. A tensão é constante e no fundo é uma luta política pelo poder, pela hegemonia de determinadas idéias” (1993, p. 26).

Compreendendo a proposta pedagógica como uma proposta elaborada pelos diversos elementos que integram a escola, concebidos como sujeitos do processo educativo, estamos dizendo que esses são instituídos de poder. Essa proposta, cujo processo de produção ocorre na relação dialética que esses sujeitos estabelecem entre si pela construção coletiva, onde o confronto dialógico é um critério para a sua constituição e um meio para torná-la dinâmica e enriquecedora, é libertadora e propicia o exercício do poder.

Uma proposta pedagógica construída pelos sujeitos pedagógicos torna-se residência do poder, pois nela fica acordada a forma como será o exercício do mesmo e será, também, o instrumento legítimo de mediação das decisões e ações dos sujeitos na condução do processo educativo. Para Foucault (1987), o poder não existe apenas onde há repressão, mas permeia todas as relações humanas. Assim, as relações de poder não se situariam

somente no nível do direito e da repressão, mas também no prazer, no discurso, nas artes, no saber, nos processos de resignificação de projetos e elementos. Na lógica foucaultiana (2003), as relações de poder são uma prática social constituída historicamente através das relações sociais estabelecidas pelas pessoas, sendo inclusive localizado na resistência contra o seu exercício. O poder é reticular, é móvel, “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1999, p. 88). Portanto “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e se apóiam, a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2003, p. 133). A questão cultural que se instala com o PPP, fruto de uma ruptura com os antigos modelos de gestão da escola, nos anos 1980, quando começa a ser experimentada a mudança da unipessoalidade da autoridade do diretor da escola e da linha hierárquica vertical, em uma nítida separação entre a concepção e a execução das atividades administrativas e educacionais, para o início de direção colegiada compartilhada. Trata-se, pois, de instaurar, legitimar e assegurar, através da resignificação permanente, o rompimento com os “muros da escola”.

Ao pensar em gestão democrática da escola, é preciso compreendê-la a partir de suas especificidades, das pessoas que a compõem, das relações de poder em disputa, das relações que estabelece com a sociedade, que papel desempenha ou imagina desempenhar na comunidade local para, a partir da realidade, oportunizar mecanismos de reflexão e debates coletivos, criar espaços de participação institucionais como os Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, eleição direta para diretores, assembléias gerais, construção do projeto político-pedagógico com a colaboração de todos os segmentos da comunidade.

Com estes indicativos pode-se dizer que a construção da gestão democrática da escola passa por um processo de luta política que possibilita a criação de canais de participação e de aprendizado democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais, incluindo-se as práticas educativas. Para Benincá, “Na proposta pedagógica em que o exercício do poder é operado segundo a metodologia da práxis, todos os participantes da escola precisam assumir o seu espaço político-pedagógico de sujeitos” (2004, p. 47). As pessoas envolvidas precisam estar conscientes e dispostas a assumir uma práxis pedagógica. É dar-se conta do seu próprio papel dentro da instituição e enquanto partícipe dos momentos de construção e reconstrução.

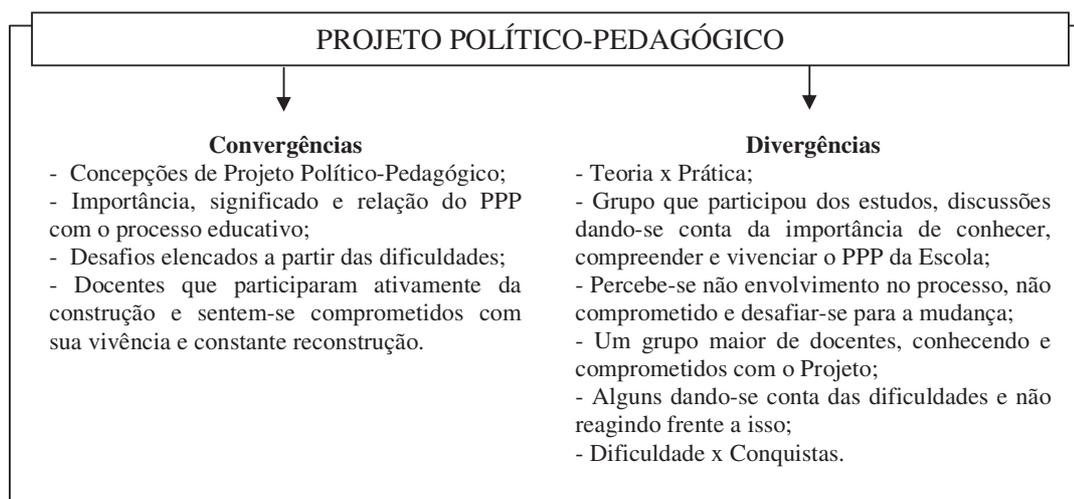
3.4.8 Projeto Político-Pedagógico: processo de reflexão e ressignificação

Entende-se que um dos espaços privilegiados de participação e, portanto, de democratização da escola, é a ressignificação do Projeto Político-Pedagógico, por meio de sua construção, reconstrução e dinamização, em uma espiral reflexiva. O PPP, antes de ser um instrumento legalmente constituído como parte dos documentos obrigatórios das escolas, é um espaço de reflexão sobre o papel social da educação em geral e de uma dada instituição escolar em particular. É o momento em que serão colocados em pauta os propósitos a serem atingidos, sustentados por conceitos formulados a partir de indagações como: que tipo de educação? para quem? visando o quê?, no sentido de delinear os caminhos que poderão ser percorridos pelo coletivo da escola.

Uma das ações que, o Colégio Santa Clara, tem realizado são visitas na comunidade, incluindo entidades de assistência social, entre elas, SOGEASME – Sociedade Getuliense de Amparo ao Menor, Lar dos Idosos, Lar da Menina, APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, com o objetivo de levar os alunos a realidades que fazem parte de seu contexto, refletindo-se sobre nosso compromisso como cidadãos, num mundo que é nosso. Acontecem momentos de interação através do diálogo e atividades planejadas orientados por professores, em especial de Ensino Religioso. A visita dessas Entidades na Escola, também acontece. Têm-se percebido bons resultados e aceitação, já que os mesmos demonstram interesse em participar desses momentos. Esse é um exemplo de interação com o meio social.

Assim, o aprofundamento dos conceitos de democracia, cidadania, participação, autonomia, gestão, currículo, planejamento, avaliação servirá como pano de fundo para a tomada de decisões quanto às formas de ação que serão assumidas, constituindo a identidade singular de cada escola.

Veja-se, no quadro que segue, convergências e divergências que se evidenciaram nesse processo de reflexão e ressignificação do Projeto Político-Pedagógico, nos quadros 1 e 2:



Fonte: Questionários 1 e 2 - Colégio Santa Clara – Getúlio Vargas/RS

Figura 3 - Convergências e Divergências em relação aos Quadros 1 e 2

De acordo com o quadro acima, é possível destacar como positivo o dar-se conta de que a mudança é necessária, em que um trabalho ainda mais coletivo faz-se imprescindível para que se alcance os objetivos e metas propostas, o que suscita um PPP concreto. É somente a partir dessa nova consciência que a mudança pode ocorrer, onde um grupo mais coeso tem condições de realizar um trabalho educativo ainda mais eficiente. As conquistas e os desafios elencados demonstram que a caminhada no processo sempre foi muito séria e com resultados significativos, o que torna a escola um espaço de confiança aos pais e seus filhos. Com certeza a equipe diretiva deve continuar investindo na formação contínua do corpo docente e funcionários e no processo de reconstrução do PPP na busca de uma melhoria na qualidade de ensino, acompanhando a evolução e não perdendo de vista seu real sentido no contexto. Uma escola comprometida com a instrução e formação de seres humanos mais autênticos, responsáveis, criativos, capazes, éticos e felizes.

Conforme Gadotti (2000), o PPP sustenta-se “no desenvolvimento de uma consciência crítica, no envolvimento, na participação e na cooperação de todos os segmentos e na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto de projeto” (p.37). A metodologia da práxis é o caminho da qualidade de ensino e da formação da cidadania. Para Benincá, “Provocados à participação, professores e alunos se envolvem e se responsabilizam por aquilo que fazem; assumindo-se como sujeitos, constroem-se cidadãos responsáveis; avaliando e investigando sua prática pedagógica, os professores produzirão o saber qualificado” (1996, p.109).

4. A RESSIGNIFICAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

*A vida de uma instituição orientada pela práxis pedagógica
renova-se na dimensão da utopia,
significando que algo novo deve acontecer
e que há conquistas a serem feitas.
(BENINCÁ, 2004, p. 46)*

O Projeto Político-Pedagógico, um conjunto de diretrizes educacionais mais abrangentes de uma instituição de ensino, revelando seus compromissos, sua intencionalidade, portanto revelando a identidade da escola, pode constituir-se num processo democrático, dinâmico, inconcluso, em permanente construção, reconstrução e contínuo de reflexão. Sua construção define princípios, estratégias concretas e exige trabalho, compromisso coletivo, um partilhar de responsabilidades; é dar sentido ao seu SABER FAZER; um instrumento norteador de todas as ações educativas da Unidade, buscando um rumo, uma direção. Resignificá-lo é recriá-lo constantemente, recuperar-lhe o sentido que está oculto, construir uma nova idéia, discutindo-se a práxis pedagógica, movimentos sociais, desejando-se a mudança.

Resignifica-se algo que queremos mudar, porque é importante, por ter interesse em mudar. É possível resignificar desde que de fato mereça ser resignificado, tenha razões para resignificar a escola. A resignificação é vista como um processo de resgate do sentido que o Projeto Político-Pedagógico tem na escola e que essa identidade se constrói e reconstrói na medida em que toda a comunidade educativa, coletivamente, discute, analisa, se posiciona e se organiza, buscando uma educação mais significativa e transformadora. Ultrapassa a prática docente. Implica envolver os protagonistas, que de forma direta ou indireta, constituem o processo educativo escolar: equipe dinamizadora, contexto sala de aula: professores e alunos, pais, funcionários, comunidade.

A resignificação, entendida como ruptura dos processos de reificação (onde todo processo tende a se cristalizar) de forma consciente, pressupõe que há processos reificados de consciência e de relações de poder. Segundo, Berger e Luckmann, “Toda atividade humana está sujeita ao hábito. Qualquer ação freqüentemente repetida torna-se moldada em um padrão, que pode em seguida ser reproduzido com economia de esforço e que, *ipso facto*, é apreendido pelo executante como padrão” (1997, p. 77).

A reificação é a apreensão dos fenômenos humanos como se fossem coisas, um mundo desumanizado, que constitui o grau extremo do processo de objetivação, perdendo a inteligibilidade que possui como empreendimento humano, fixando-se como inerte. E mesmo apreendendo o mundo em termos reificados, o homem continua a produzi-lo, onde paradoxalmente é capaz de produzir uma realidade que o nega (BERGER; LUCKMANN, 1997, p. 122–124).

O sistema capitalista tornou as relações entre os homens, relações entre coisas, aprofundando o chamado processo de reificação. As leis que governam as relações entre os seres reificados são as leis do capital. Neste, troca-se objetos e tempo de trabalho.

A reificação é uma tendência forte. As instituições, por natureza, vão se reificando. A dinâmica é que as pessoas não se tornem revolucionárias, elas buscam o equilíbrio, a acomodação. O fenômeno da reificação foi definido, considerando-o como aqueles processos em que as relações entre pessoas tornam-se relações entre coisas. Para Duarte Júnior,

As instituições têm sempre uma origem histórica, ou seja, surgiram com uma finalidade específica, tendo sido criadas desta ou daquela maneira pelos seus iniciadores. Contudo, na medida em que são transmitidas às gerações posteriores elas se “cristalizam”, quer dizer, passam a ser percebidas como independentes dos indivíduos que as mantêm. Os papéis exigidos por elas podem ser preenchidos por qualquer um, já que estão estabelecidos e não podem variar segundo vontades individuais. As instituições passam a ser percebidas como estando acima dos homens, passam a ter uma espécie de vida independente.

É como se as instituições tivessem uma realidade própria, cuja existência não é mais percebida como criação humana. Elas adquirem uma objetividade, uma solidez de coisa dada. É extremamente difícil para os indivíduos perceberem que a estrutura social onde vivem é assim porque os homens a fizeram e a mantêm assim. Ela se apresenta a nós sempre como uma coisa objetiva: afinal, estava aí antes de nascermos e continuará depois de nossa morte.

Este fenômeno é chamado de reificação [...]. A realidade, construída socialmente, é sempre reificada, ou seja, transformada em coisa: adquire o mesmo estatuto das coisas naturais, dos objetos físicos. Neste sentido é quer a institucionalização, sobre a qual se edifica a realidade, possui em si um controle social: ao ser percebida como algo dado, estabelecido, evita que os indivíduos procurem alterá-la. A instituição é soberana, os homens devem adaptar-se a ela, cumprindo os papéis já estabelecidos (1994, p. 42-43).

O Projeto Político-Pedagógico vai perdendo sua historicidade, vai ganhando autonomia em relação aos sujeitos que elaboraram, produziram, quando é resultado da ação dos sujeitos. Quando as pessoas não conseguem discutir o PPP ele ganha autonomia sobre elas. Precisa estar acima dos interesses individuais, não pode se tornar um supra poder, para que os sujeitos possam ressignificá-lo, caso contrário, o processo vai se reificando e o processo institucionalizado, dificulta a mudança. Ainda para o autor acima citado, “Esta é a estranha dialética que rege o mundo humano: o homem cria sua realidade através das instituições que lhe dão uma estrutura social, mas passa então a ser ‘condicionado’ por tais instituições” (idem, p. 44).

Além disso, há uma tensão permanente em se acomodar e se predispor à mudança, visto que qualquer tentativa de mudança desestabiliza, pois não sabemos o que vem de novo. Mesmo com situações, posturas conflitantes, acredita-se que é possível construir e conduzir um PPP. Todo processo das pessoas se assumirem como sujeitos é desafiador. É muito mais fácil não ser sujeito. Encontramos esta circunstância, de resistência muitas vezes, no aluno e precisamos provocá-lo para que se assuma como sujeito. Ser sujeito é estar permanentemente buscando, construindo, participando. Essa é uma das tensões do PPP. É muito mais tranqüilo construir o PPP como documento legal e não se comprometer com ele. É necessário abrir-se para novas possibilidades. Tornar-se sujeito é conviver com as posturas conflitantes, conflitos com os outros, com as estruturas e consigo mesmo. Se não questionar, dá legitimidade à instituição. A possibilidade de mudança vem de fora e vai se dando pela mudança de consciência, portanto é um processo interno e externo. Para Duarte Júnior, “As instituições criadas e mantidas por nós, são passíveis de sofrerem mudanças e alterações através de esforços deliberados neste sentido (se assim não fosse não haveria a história)” (1994, p. 45).

As práticas sociais que constituem esse cotidiano do sujeito podem ser problematizadas pelo grupo abrindo perspectivas para a revisão de valores e posturas diante da realidade e/ou explicitando contradições e instalando conflitos que podem alavancar o crescimento pessoal . Implica a ação dos sujeitos, uma intervenção no contexto.

A ressignificação é definida como uma constante busca de novos sentidos para a vida ou aspectos dela, efeito de uma demanda do contexto atual que exige do sujeito a contínua construção de uma narrativa original e criativa da própria vida. Esses processos de ressignificação envolvem um trabalho psíquico que é intensificado no espaço analítico, lugar onde um sujeito pode testemunhar sobre sua condição, promovendo mudança no

lugar subjetivo ocupado por ele. O subjetivo e o objetivo se constroem juntos, não são processos separados, se complementam, se entrelaçam. É preciso superar a dicotomia entre o externo e a consciência.

Uma outra forma de um conceito ser útil é quando de repente descobrimos que um conceito pode ter outros significados mais úteis, o que é chamado de ressignificação. Quando você muda ou enriquece seus significados, isso lhe abre novas possibilidades. Para Benincá, o processo de ressignificação faz os envolvidos se sentirem sujeitos e construtores da sociedade almejada. Nessa nova sociedade em construção sentem-se participantes e co-responsáveis (1999, p. 282). Ressignificar a escola, colocando-a em rede com a comunidade e a cidade, não significa despi-la de uma tarefa que é eminentemente sua em relação às novas gerações.

É preciso perguntar-se se a escola está inscrita simbolicamente como espaço de acolhida e de pertencimento na vida da comunidade, constituindo-se como um agente legítimo para desencadear esse diálogo. É preciso perguntar-se também em que medida a escola ainda desempenha – e deve desempenhar – a função de socializar os saberes, as experiências, as cosmovisões, os modos de vida produzidos pela humanidade ao longo de sua história, função que a diferencia de outras instituições sociais. Tais indagações podem introduzir-nos em caminhos de reinvenção da escola e de construção tanto da comunidade de aprendizagem quanto da cidade educadora como espaços nos quais o diálogo, a participação e a cooperação do conjunto de atores sociais sejam características permanentes. Recolocar a escola na cena urbana, tirá-la de um certo lugar de invisibilidade, construir condições para que as novas (e também velhas) gerações (re)aprendam o mundo, no mundo e do mundo e (re)aprendam a conviver, colocando-se como possibilidade histórica de nos reinventarmos como sociedade. Nesse sentido, vale perguntar qual o grau de identidade do projeto pedagógico da escola com as pessoas que vivem na comunidade, qual é o diálogo que existe entre a comunidade e a escola, quais os espaços de convivência que existem na comunidade, que atores sociais estão ali presentes, como é a participação dos pais e de outras pessoas da comunidade na vida da escola e vice-versa e quando isso acontece. Também cabe, questionar-se sobre como acontecem os processos de participação, que papel social a escola ocupa, pode ou deve desempenhar neste século.

Para Benincá, “A participação é uma prática política que legitima a si mesma; é a essência da proposta pedagógica. Os sujeitos da ação no processo participativo são todos os que se envolvem no processo. Todos se tornam responsáveis porque participam; participando, consentem com a proposta e, por isso, a legitimam” (1996, p. 105).

No novo milênio, é consenso para vários autores que a escola tem que preparar cidadãos, conscientizando-os para a sua cidadania. Para Freire (1987), não existe uma consciência antes e um mundo depois e nem vice-versa, pois a intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso. Ela tem dimensão sempre maior que os horizontes que a circundam. Segundo este prisma, a escola sozinha não pode conscientizar. Conscientização é um processo pessoal, portanto não pode ser imposto e acontecer de fora para dentro. Para que este processo aconteça e até se torne mais rápido é preciso que todos participem dele para promoverem a sensibilização, processo inicial, externo que desencadeia a conscientização.

Olhando esse cotidiano, percebe-se que vivemos uma grande crise de sentido. Crise marcada pela inexistência de valores que sejam bons fundamentos da estrutura da personalidade das crianças e adolescentes e da organização da sociedade onde eles transitam.

Falar que clamamos por uma sociedade ética, justa, tolerante e solidária é explicitar, aqui, aquele que é o sonho de cada ser humano. A crise de sentido de vida nasce da ausência e da incapacidade de enxergarmos experiências que reforcem a Utopia. Para Benincá,

A vida de uma instituição orientada pela práxis pedagógica renova-se na dimensão da utopia, significando que algo novo deve acontecer e que há conquistas a serem feitas. [...] A utopia é a fonte de motivação que gera esperança e que, ao mesmo tempo, é recriada pela força da esperança. (2004, p. 46)

Não se pode parar de sonhar! É preciso acreditar na educação e no seu papel social, perseguir metas, ter determinação em relação ao que se almeja. Cabem as palavras de Galeano (apud Rösing), ao falar da utopia: “Ela está no horizonte – diz Fernando Birri – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar” (1994, p. 10).

O saber pensar é salto qualitativo. Há a necessidade de se perseguir uma utopia. Como diz Paulo Freire:

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.

A utopia exige conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto; na minha biblioteca tenho um anteprojeto que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do blábláblá (1980, p. 27-28).

Não adianta termos boas idéias se elas ficarem apenas na conversa, tem-se de ir buscar a prática dessas idéias, pois o que modifica a realidade é a ação e não as idéias, no entanto, a ação sem idéia é cega e ineficaz. Porém não devem ser idéias de moda, palavras que são ditas apenas para impressionar, pois essas se perdem no vácuo da ignorância. O importante é poder vivenciar momentos de discussão, de diálogo, de enfrentamento de diferentes idéias.

Está claro que é injusto culpar os professores por todos os problemas que o processo de educar está passando. Os que desprezam a escola, os professores, esquecem-se de que um dia passaram pela escola e por professores. Sem dúvida, a profissão de professor tem de ser resgatada e junto com ela os professores e professoras que enfrentam diariamente as mais diversas situações que são marcas do século XXI.

É mister resgatar a auto-estima de professores e alunos, não se pode mais deixar que eles fiquem à deriva no processo de aprendizagem. É necessário que eles estejam motivados para que possam produzir o que se espera deles. Ser professor exige que os conteúdos sejam dominados em profundidade, porém há que se dar espaço para que a emoção entre na escola de maneira séria e não fique apenas por alguns momentos e se dissipem. Fala-se muito a respeito da qualidade que as escolas têm de ter. Os resultados das avaliações dos estudantes brasileiros demonstram o desastre que tem ocorrido no processo de aprendizagem. Temos de reconhecer que há vários obstáculos educacionais que dificultam que os alunos aprendam verdadeiramente, porém não podemos ficar imobilizados frente ao reconhecimento desses obstáculos. É necessário superá-los, mas para que isso possa acontecer, professores, alunos e autoridades precisam tecer um projeto que não fique apenas no papel, mas que efetivamente leve a sério o processo educacional. Para Basílio e Kramer, “Nos processos humanos, razão e sensibilidade não se opõem, mas estão juntos [...], não acredito ser possível separar estas duas instâncias: a prática

pedagógica e o projeto político-pedagógico envolvem, necessariamente, conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso” (2003, p. 80).

Vivemos um cotidiano marcado por profunda crise de identidade. Não apenas uma crise de ordem pessoal mas crise de instituições que não tem clareza de sua identidade. Às vezes, quando conseguem definir alguma identidade em discursos e explicitações bem articuladas, acabam desmentindo-se em múltiplas formas de práticas implícitas que reforçam o modelo educativo autoritário e imobilizante, amordaçando a capacidade criadora e de participação das pessoas.

A crise de identidade nasce da incapacidade das instituições e de seus sujeitos responderem às perguntas fundamentais que indicam o início de um Projeto. Perguntas como: Que escola queremos? Em nome de quem educamos? Qual a nossa Utopia? Que tipo de relações humanas queremos gestar? Sem dúvida, uma “educação” repetida mecanicamente no cotidiano não pode conseguir vislumbrar respostas a estes questionamentos, mergulhada que está na repetição das mesmas fórmulas passadas de geração a geração.

O conteúdo pré-estabelecido, o professor falando todo o tempo e sozinho, a avaliação excludente e classificatória, a neurose do vestibular, são características de uma escola morta, acomodada, incapaz de sonhar e, por isso, incapaz de gerar encanto. De fato, a crise de sentido existente no macro-sistema é reproduzida nesse micro-sistema chamado Escola. A situação se fortalece na medida em que nos imobilizamos, deixamos de ousar e garantir que a Escola seja um lugar propício para a experiência vital do protagonismo. Parece que precisamos identificar e enfrentar com coragem as armadilhas que o cotidiano nos traz. Um dos equívocos do cotidiano é acharmos que podemos transformar a escola sem transformarmos a nós mesmos e ao nosso modo de pensar sobre ela. É preciso coragem para percebermos que muito da transformação passa pela revisão de nossa forma de pensar, sentir e fazer educação.

Uma armadilha é pensarmos que o maior projeto que podemos construir consiste na elaboração do PPP como documento central e final da escola, guardado em alguma gaveta qualquer para quem quiser ler de vez em quando. O Projeto Pedagógico definido e assumido trará fortes conseqüências para o dia-a-dia da instituição, como a metodologia de trabalho, um novo jeito de avaliação, uma nova forma de inserção na comunidade, um Projeto que mexa nas relações humanas.

Outro entrave é a ânsia imediatista, quando concluímos que basta apenas planejarmos a curto prazo, quando queremos que tudo aconteça muito rápido. Vale lembrar

que, o currículo oculto e a linguagem não verbal são relevantes. Tudo na instituição fala e reafirma os postulados sejam de violência ou de construção da paz. Não percebendo isso, muitas vezes, demonstramos incompetência. A escola deve ser local gerador da ética, da cidadania, da saúde e da paz.

Rios (2004), em seu livro *Ética e Competência*, afirma que a competência precisa ser traduzida em um saber fazer bem. Saber fazer bem do ponto de vista ético. Logo, é mister que tenhamos clareza e convicção dos fundamentos que sustentam nossa prática. Saber fazer bem traduzido no compromisso, nosso, no dia-a-dia da prática da cidadania participativa e saber fazer bem tecnicamente, traduzido na forma segura, generosa, competente e comprometida com a dignidade humana. Esse saber técnico, humanamente orientado, deve acontecer todos os dias no exercício de nossa profissão.

Saber fazer bem, igualmente, é perceber que vivemos o tempo da descoberta das múltiplas inteligências. Paz também é respeitar e promover as diferenças no plano das características individuais. Não é mais possível pensarmos a educação centrada apenas na inteligência lógico-matemática e na inteligência lingüística. Quem desconhece e não ousa aproximar-se da cinestesia, da música, da dança, do teatro, tende a parar na história. A educação do cotidiano exige a presença da emoção, da sensibilidade, da corporeidade, da afetividade e da garantia de um mergulho profundo naquilo que de fato é essencial na construção de um ser humano dotado de autonomia moral e intelectual, capaz de edificar relações de reciprocidade e de assumir responsabilmente seu protagonismo.

Uma educação do cotidiano capaz de promover engajamento cívico. Educação, de fato, comprometida com a comunidade. A escola voltada para a comunidade e aberta a intercambiar com essa comunidade. Educadores realmente engajados na melhoria e na transformação das condições de vida de seus lugares. Educadores formais ou não formais. Educadores policiais, professores, educadores ambientais, educadores que trabalham com deficientes, enfim todos aqueles que, de múltiplas maneiras, lançam-se a melhorar a sociedade. Uma educação do cotidiano que construa o sentido de vida, que realize concretamente experiências de engajamento social, gerando, gradativamente, uma expressiva cidadania organizada.

A escola que assume, como missão, a transformação do cotidiano é aquela que tem clareza de que é lugar por excelência da construção da cidadania e da paz. É ali, também, que se plasma a edificação da identidade dos sujeitos em formação, de maneira pessoal e coletiva. Na escola, crianças, adolescentes e jovens não apenas podem conhecer instrumentos de participação política, mas igualmente vivenciá-los real e efetivamente. A

escola que opta pela transformação do cotidiano assume um compromisso social em educação, pois reconhece que o mesmo é valor humano e direito fundamental.

A educação do cotidiano requer um educador que conheça sua tarefa e faça o que deve ser feito. Um educador capaz de viver pessoal e comunitariamente sua experiência educativa, apaixonado pelo que faz porque é alguém desacomodado. Sua metodologia de trabalho provoca revisão de vida e constante convite para uma interação de grupo. Tem convicção e conduz de forma afetiva as questões centrais que envolvem a vida das crianças, adolescentes e jovens com quem trabalha. Possui liderança sem tolher a liberdade de participação. Sua grande gratificação é perceber o despertar de sujeitos dotados de autonomia moral e intelectual. O educador do cotidiano conhece as causas de suas lutas. É alguém que usa o espaço do seu fazer técnico para deixar-se perpassar pelas grandes questões da vida humana que chegam na chamada transversalidade. Enfim, é alguém que revisa sempre sua vida e sua prática social. Pergunta sempre pelos valores e pelas causas que norteiam seu fazer educativo. Assume o seu Projeto Político-Pedagógico como testemunho da palavra empenhada. É uma opção de vida.

O PPP é material didático-pedagógico do professor, revela a identidade da escola. Não há modelo, mas há aspectos importantes, especialmente de possibilidades de ressignificação, importando que se pense em estratégias de fiação da ação. Nesse sentido, vale ressaltar aspectos importantes, como a compreensão do significado do PPP; que as pessoas novas no grupo, não podem ser vistas como um obstáculo, pois dão um novo sentido ao espaço, onde a escola vai se constituindo – a “cara” dos que são; os sujeitos do processo estarem disponíveis para ressignificarem a sua prática, a sua ação, pois o PPP sobrevive com a prática dos envolvidos; a relação dialógica: discutir idéias e experiências, debate, questionar algo no coletivo, com os sujeitos e não nos corredores; sensatez de separar relação pessoal e profissional; unicidade entre a teoria e a prática; o PPP ser constantemente olhado, analisado; o grupo dinamizador com o papel de conduzir (conductor: não determina o comportamento dos conduzidos e sim dialoga), de articulação do processo de construção e vivência do PPP, aquele que reanima, ajuda a perceber quais necessidades, possibilidades, investigar preocupações; formação continuada valorizada e espontânea; perceber que algumas coisas podem ser ressignificadas e outras são opções para sempre: valores e princípios universais, há necessidades do momento, mudanças, mas a essência não pode se perder; lembrar e ter presente que a prática lida com a diversidade sócio-histórico-cultural; a autenticidade é fundamental; perguntar-se se há ação consciente

e organizada, participação emancipatória ou parcial, qualidade técnica e política do projeto para todos; olhar para o que está sendo feito, ressignificar a ação em ação.

A participação caracteriza-se dentro do processo de ressignificação de um PPP como uma habilidade que se constrói, aprende, exercita e aperfeiçoa. Faundez (1993), afirma que o valor e o poder da participação não devem ser proporcionais nem ao número de participantes, nem a sua frequência regular às atividades educacionais, ou seja, a ênfase é colocada não na quantidade e sim na qualidade. Segundo o autor, todos os que participam do processo de educação e desenvolvimento devem aprender a participar democraticamente; sem esquecer que este processo é contínuo e dialético e que passa por contradições que precisam ser superadas. É a participação ativa, aquela que acontece, ou procura acontecer em todas as instâncias.

O profissional da educação precisa ter postura reflexiva, consciência histórica; ter busca investigativa das ações; ter curiosidade, inquietude, criticidade, flexibilidade, indignação, coragem, perseverança, sensibilidade; ser pesquisador da realidade; ter visão de provisoriedade do planejamento.

O Projeto Político-Pedagógico é o locus dos sujeitos reflexivos: *sujeitos coletivos*: pela consciência do não-isolamento científico; *sujeitos concretos e históricos*: tendo o contexto e as circunstâncias vivenciadas como referenciais; *sujeitos sociais*: pela não-neutralidade e pela ênfase no pressuposto das intervenções; *sujeitos éticos*: pelo compromisso e pelo respeito a si e ao outro; *sujeitos políticos*: pela intencionalidade de suas ações.

Nossa identidade se constrói a partir da mediação, da intersecção das circunstâncias que nos cercam com os desejos que trazemos. Ora, nossas circunstâncias podem ou não ser transformadas, dependendo de nossas ações. É preciso agir, individual e coletivamente. Pensar, com coragem, como está acontecendo o cotidiano da escola e que vivências se percebe que são reveladoras de um processo de ressignificação. Vale discutir, problematizar, perguntar, inquietar-se, desacomodar-se, trabalhar em equipe. Ser permanentemente um aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar, investigar, relatar, compartilhar e registrar as experiências e vivências de um Projeto Político-Pedagógico na escola é um desafio compensador. Ao mesmo tempo em que se toma nas mãos um contexto de construção e vivência de um projeto, encontram-se surpresas, pois é uma experiência única, onde os sujeitos que participam desse processo são únicos nesta história que compõe uma determinada identidade. Por esse motivo, o estudo jamais pode servir como receita, até pelo fato de que a pesquisa reflete o ponto de vista do pesquisador, amparado neste caso, por autores que já pensaram sobre o tema.

Avançar no processo sim, por outro lado, corre-se o risco de apresentar fragmentações, já que o processo da prática pedagógica é contínuo e não linear e mecânico, é inconcluso, complexo, dinâmico, é um movimento de estar sendo e do vir-a-ser.

A pesquisa é a análise de um determinado período, de um ponto de vista. Outros poderão surgir, como já houve em outros momentos. A partir do contexto problematizado se processa a investigação, levanta-se questionamentos, reflete-se sobre o feito, teoriza-se as inquietações, encontram-se alternativas e possibilidades de ressignificar a própria prática. O contexto do Colégio Santa Clara, como universo de pesquisa, onde minha prática pedagógica acontece de forma sistemática, inspirou-me na intenção de fazer uma análise que contemple os demais contextos educativos, nesse caso, escolas, para que possam ter a oportunidade de repensar seu Projeto Político-Pedagógico, sabendo-se que repensá-lo é uma opção política, de envolvimento, de responsabilidade, de interesse e vontade coletiva, tanto da direção, coordenações, professores, os quais têm um compromisso com os demais sujeitos do processo.

O PPP, como documento construído coletivamente, constitui-se apenas numa parte do processo, é necessário que o projeto faça parte da consciência dos sujeitos, transformando a reflexão em ação e, novamente em reflexão. Assumir a participação,

enquanto processo, nas ações cotidianas, significa negar o discurso dissociado da prática, colocar-se em defesa da emancipação dos homens. Optar pela participação, enquanto um fenômeno político-social significa comprometer-se com situações que estão em movimento, que são, muitas vezes, incertas e arriscadas.

No decorrer da investigação, percebeu-se o quanto o processo participativo é um instrumento que rompe com a centralização do poder, desestruturando as situações cristalizadas e provocando o surgimento de espaços para novas lideranças e para interpretar o mundo diferentemente. Gera incertezas e, quando se pensa que há certa tranquilidade nos encaminhamentos, surgem outros indicativos para serem refletidos e reinventados. É uma prática comprometedora, que ensina e os que fazem parte estão sempre aprendendo. Nela, convivemos ora com a esperança ou o desânimo, ora com a alegria ou a tristeza, ora com a comunicação ou o silenciamento, ora com a inclusão ou a exclusão, ora com a denúncia ou o anúncio. Essas manifestações, quando não compreendidas como parte do processo, são eleitas razões para abandonar a construção e vivência do PPP, devido à complexidade e os riscos que existem.

No decorrer da pesquisa buscou-se aprofundar o contexto atual, suas tendências e perspectivas, no sentido de localizar, inclusive no aspecto legal, o Projeto Político-Pedagógico e sua dimensão social. No segundo capítulo, investigou-se o PPP no âmbito da escola, fundamentando as dimensões político e pedagógico numa relação intrínseca de complementariedade.

O Colégio Santa Clara e seu processo histórico, apresentou elementos de sua identidade, avanços, obstáculos e desafios na vivência do PPP, apresentando as principais tensões, impasses, motivos que interferem no processo de construção e vivência do PPP, que refletidos, apontam “saídas”, possibilidades para enfrentá-los, dando vida à ressignificação.

Fez-se uma reflexão sobre o que significa um processo de ressignificação para que aprofundando-o possamos compreendê-lo e buscar, no cotidiano da escola, vivenciá-lo.

Quando um grupo humano organizado, como no caso de uma comunidade escolar, manifesto no processo de construção/reconstrução do seu Projeto Político-Pedagógico, encontra motivações fortes e nutre desejos de buscar algo novo, processualiza no seu interior uma força dinamizadora, em outras palavras, uma mística, capaz de superar conflitos e dificuldades e de entusiasmar todos para a ação. Ao contrário, uma organização sem esperança pode se transformar num acúmulo de conflitos, fruto do predomínio dos interesses pessoais, já que não há objetivos para uma ação conjunta.

O processo do Projeto Político-Pedagógico, entre outras atribuições, é uma forma crítica da resignificação da vida e da atuação da escola. Resignificação que significa ir além do senso comum, do cotidiano e das ideologias dominantes, que, por vezes, ocultam uma gama de pressupostos, não permitindo a viabilização de uma escola de qualidade para todos; que faz perceber a necessidade de assumir a cotidianidade da escola como um espaço que possibilita perceber o que ela oculta e por que ela é o que é, para que foi instituída e a quais interesses obedece, fortalece e garante hoje, e, porque, segundo Wittmann (1987), as posturas teóricas reificadas que eliminam a auto-crítica, tornam-se dogmáticas e perdem a dialeticidade da práxis porque rompem com a vinculação comprometida com a prática como origem, lugar e destino da investigação teórica. A competência proclamada não ultrapassa a magia mítica do jogo de palavras de um discurso tão cativante quanto vazio. A questão principal não está na existência de um Projeto Político-Pedagógico, mas na concepção, significação e na maneira como é construído e vivenciado por aqueles que o representam.

Pode-se constatar que para um Projeto Político-Pedagógico manter-se em construção/reconstrução e vigência, precisa circular na comunidade educativa, ser conhecido, questionado, revisado, mudado, ampliado, sendo um documento flexível, que aponta o horizonte onde se quer chegar, dá as diretrizes que orientam e norteiam o fazer pedagógico.

Nesse sentido, na escola, é importante que se crie um ambiente de reflexão, socialização dos pensares, um clima de confiança recíproca, os sujeitos possam, segundo Rossa (2000), dizer o que pensam de seu trabalho, que desafios do mundo atual ele pretende responder, expressar seus sonhos de sociedade, pessoa, educação e escola, enfim, resignificar sua própria prática pedagógica. Nisso reside o significado de serem sujeitos, os quais, pela participação e envolvimento, desenvolvem uma consciência coletiva em relação às propostas que vão constituindo o próprio processo pedagógico. O projeto político-pedagógico, se, de fato, quiser mexer na cultura instalada na escola, precisa ser uma constatação coletiva, inclusiva e solidária da comunidade educativa, onde, por força das atuais circunstâncias, os professores ocupam lugar preeminente.

A quem conduz o processo na escola, cabe a habilidade de orientar, estimular e desafiar o grupo sobre o compromisso político e pedagógico de cada um no processo. A forma como ocorre a condução do Projeto Político-Pedagógico é uma condição que levantamos como de fundamental importância quando é concebido como processo, o que implica uma coordenação democrática e a tomada de decisões participativas, sempre

inspiradas nas propostas do próprio PPP. Nesse processo, o grupo condutor tem uma função primordial como grupo responsável pela sua dinamização e condução, possibilitando que todos os sujeitos nele envolvidos se sintam participantes, com voz ativa e efetiva, impulsionados pelas propostas constitutivas do projeto. Para isso, também, a forma de conduzir, orientar e dinamizar do grupo condutor precisa estar sempre voltada e profundamente ligada às propostas do PPP, tendo consciência de que sua função não é de mando e, tampouco, de quem tem o poder das decisões, mas de quem, numa dinâmica democrática, promove o envolvimento e a participação de todos nas situações e nos papéis de cada sujeito do processo. Considerando a investigação feita, afirma-se que um Projeto Político-Pedagógico participativo se justifica e se constitui em um processo de gestão democrática. Ao contrário, se não for de gestão democrática, enfraquece e as possibilidades de sobrevivência desaparecem.

A gestão democrática é mais um instrumento que fortifica e legitima os objetivos, princípios e metas de um processo participativo, democrático e humanizador, e que é viabilizado na escola através de ações conjuntas desenvolvidas dentro e fora dela.

No linha de reflexão de Benincá (2004), o processo libertador não é mecânico. Necessita de sujeitos que o conduzam na busca permanente da libertação, não bastando construir um Projeto Político-Pedagógico que possibilite espaços para sua conquista. Os responsáveis para a condução da escola precisam ocupar estes espaços e pressionar educadores e educandos a se assumirem como permanentes libertandos.

O PPP compreende o pedagógico pautado no coletivo, na participação, no diálogo, na reflexão crítica, na esperança, no respeito, na afetividade, na responsabilidade individual, coletiva e social, uma relação assumida na integração, co-responsabilidade e ética. A adesão precisa ser espontânea, entendida e compartilhada. Ao referir-se à importância do coletivo na escola, Marcon (2002), complementa com a idéia de que a saída parece estar na constituição de coletivos dispostos a um trabalho solidário, crítico e transformador. O processo de construção participativa e vivência do PPP contribui para qualificar a prática pedagógica da escola e conseqüentemente o ensino e a aprendizagem.

O processo de mudança origina-se das contradições. As tensões quando percebidas e enfrentadas, tornam-se possibilidades de avançar no processo, entre elas formação continuada, participação, coletividade, gestão democrática, compromisso social, enfrentamento dos conflitos, do novo, na perspectiva de transformação, confiança, dedicação, ver a escola vinculada ao contexto. Parece falácia um coletivo sentir-se frágil frente aos obstáculos que surgem na dinâmica do processo, porém, quando uma estrutura

começa a ser conflituada, aparecem táticas cerceadoras das iniciativas que estão rompendo com o que estava estabilizado. É neste momento que os sujeitos precisam acreditar, unirem-se, sem isso ferir os princípios que sustentam o seu discurso e a sua prática.

Estabelecer relações no trabalho pedagógico, apenas com os que pensam do mesmo modo, pode provocar um processo de cristalização, isto é, ver apenas o que o grupo quer ver, inclusive isolando-se e desviando atenção a momentos de estudos e debates, de forma intencional ou não. Práticas dessa natureza, contribuem para o empobrecimento do saber dos envolvidos e para a ratificação da condição dos homens enquanto objetos, em um processo que geralmente é denominado democrático e participativo. É necessário deslocar-se do consenso interno, refletir e ressignificar conscientemente a prática a partir de categorias que sustentam a opção político-pedagógica.

Transformar, na ação, é a idéia chave do processo. Isso se faz, criando, mudando, incrementando novas formas de pensar e de agir, aproveitando o saber, a experiência, valorizando 'o saber que sabem'. Alterar relações, mudar, transformar é uma ousadia que se propõe aos educadores, pais, alunos, funcionários e demais participantes do processo educacional. Isso tem que ser gestado na própria escola, de dentro para fora, num processo dinâmico, flexível e acima de tudo, auto-crítico, a fim de reconhecer limites e superá-los. Essa abertura ao trabalho coletivo e participativo dentro da escola, desencadeia novos relacionamentos e, nesse processo, vai-se configurando o 'embrião' da identidade da escola, da sua marca exclusiva e única delineada no seu Projeto Político-Pedagógico. Trata-se de construir um Projeto Político-Pedagógico que se alimente da utopia, ajude a gerar a convicção das mudanças possíveis, trabalhe as sensibilidades e os valores ligados à utopia e amplie o número dos que sonham coletivamente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos para uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANDRADE, Maira Margarida de. *Introdução à metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas, 1995.
- ANDRE, Marli E. D.; PASSOS, L. F. Avaliação escolar: Desafios e Perspectivas. In: CASTRO, Amélia D. de e carvalho, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo: Pioneira, 2001, p. 177-195.
- ARROYO, Miguel. *Prática Pedagógica e Currículo*. In: SIMPÓSIO DO VIII ENDIPE. Florianópolis, INEP, v.2, 1996. P. 167-173.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AZANHA, José M. P. Autonomia da escola, um reexame. In Alves, Maria L. e Devanil A. Tozzi (coords.) *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: F. D. E. Diretoria Técnica, Série Idéias, n. 16, 1993, p. 37-46.
- BARDIN, Laurence. *El Análisis de Contenido*. Madrid: Akal, 1986.
- BARROSO, J. *O reforço da autonomia e a flexibilização da gestão escolar em Portugal*. In: FERREIRA, N. S. C. (org) *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 11-32.
- BASILIO, Luis Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt (Trad. Plínio Dentzien). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENINCÁ, Elli. A resignificação da ação política no acampamento Natalino. In: RAYS, O. A. (Org.). *Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 267-288.

_____. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002a.

_____. O Senso Comum e suas Articulações de Resistência aos Processos de Transformação. In: ANDREOLA, Balduino Antonio et al. *Educação, Cultura e Resistência*. Santa Maria: Pallotti/ITEPA/EST, 2002b.

_____. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. (orgs). *Formação de Professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 29-50.

_____ ; grupos de Pesquisa. A Proposta Pedagógica e sua Legitimidade. In: *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo: Ediupf, V. 3, n. 1, p. 97-110, 1996.

BERGER, Peter L. ; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Trad. F. S. Fernandes. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BICUDO, M.A.V. Reestruturação acadêmica e desenvolvimento regional. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 23, n. 46, jan./fev. 2001.

BISOLO, Jeci. *Formação de Educadores: um processo que se faz e se refaz na práxis*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do Projeto*. Trad. Patrícia Chittoni. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação – Lei Darcy Ribeiro. Brasília, 104, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, INEP, 2001.

BUSSMANN, Antônia C. O Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p. 37-52.

BUTTURA, Ivaniria Maria. *Projeto Político-Pedagógico: concepção que se define na práxis*. Passo Fundo: UPF, 2005.

COLÉGIO SANTA CLARA. *Projeto Político-Pedagógico*. Getúlio Vargas, 2002.

_____. *Agenda Escolar*. Getúlio Vargas, 2006.

CORZO, José Ramón Fabelo. *Los valores y los desafíos actuales*. México: BUAP, 2001.

CRUZ, Carlos H. Carrilho. Educação Libertadora como Projeto Político Social. *Revista de Educação AEC*. Brasília, v. 22, n. 87, p. 15-33, abril/junho, 1993.

DALMAGRO, Maria Anna (Org). *Princípios e Linhas Gerais da Pastoral Educativa*. Equipe de Educação Província Imaculada Conceição – RS- Brasil – Erechim: São Cristóvão, 2000.

DAMASCENO, Maria N. O saber social e a construção da identidade. In: *Contexto & Educação*. Ijuí: UNIJUÍ, Ano: 9, n. 38, p. 19-39, abril/jun., 1995.

DELORS, Jacques. (Org). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. *Pobreza Política*. São Paulo: Autores Associados, 1994.

DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O que é realidade*. Coleção Primeiros Passos. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ESTEVES, Manuela ; RODRIGUES, Angela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

FALKEMBACH, Elza M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 131-141.

FAUNDEZ, Antonio. *O poder da participação*. Trad. Lígia Chiappini e Eliana Martins. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Nara S. C. (Org). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLEITES, Cecília et al. La participación: solución o problema? In: LEVINSKI, Eliara Z. *Projeto Político-Pedagógico: obstáculos e possibilidades na prática de um processo participativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *História da sexualidade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. v. 1: A vontade de saber.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: FREIRE, Paulo: *Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação e Mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Coleção Educação e Comunicação. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, v. 1.

GADOTTI, Moacir (e colaboradores). *Perspectivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____; ROMÃO, José (org.) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GALEANO, Eduardo, apud: RÖSING, Tânia M. K. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n.1, p. 07-16, dez./ 1994.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, Ética e Educação*. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2001.

GÓMEZ, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os Professores e sua Formação*. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992, p. 95-114.

JAMES, J. *Pensando o futuro: as melhorias técnicas de liderança para uma nova era*. São Paulo (SP): Futura, 1998.

JAPIASSU, Hilton. *Um desafio à educação: Repensar a pedagogia científica*. São Paulo: Letras&Letras, 1999.

KRIPPENDORF, Klaus. *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona, Paidós, 1990.

LEVINSKI, Eliara Z. *Projeto Político-Pedagógico: obstáculos e possibilidades na prática de um processo participativo*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2000.

LUCK, Heloísa. *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores*. *Em aberto*. Brasília, v. 17, n.72, p. 11-33, fev./jun.2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mário O. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma P. (org.) *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 143-156.

MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. In: *Educação em Revista*, n° 9. Belo Horizonte: julho 1989, p. 27-31.

MARCON, Telmo. O papel da pesquisa na construção de Projetos Político-Pedagógicos. In: MELLO, Reynaldo I. C. (Org.). *Pesquisa e Formação de Professores*. Cruz Alta: UNICRUZ, 2002, p. 82-93.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NAVARRO, Pablo; DÍAZ, Capitolina. Análisis de contenido. In: GUTIÉRREZ, Juan; DELGADO, Juan. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 1994, p. 177-224.

NEVES, Carmen M. de C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 95-129.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a, p. 139-160.

_____. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento Dialógico: como construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

PARANHOS, Adalberto. Política e cotidiano: as mil e uma faces do poder. In: MARCELLINO, N. C. (org.) *Introdução às Ciências Sociais*. Campinas: Papirus, 1987, p. 51-60.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre (RS): Artmed, 2002.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma P. A. e RESENDE, Lúcia M. G. de (org). *Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 75-94.

PONTUSCHKA, Nídia. N. (Org.). *Um projeto ... tantas visões*. Educação ambiental na escola pública. São Paulo, Lapech/AGB, 1996.

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento da ação pedagógica. In: *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo: Ediupf, v.3, n.1, p. 111-123, 1996.

RESENDE, Lúcia M. G. Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político-Pedagógico: Dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p. 53-94.

REY, González F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

Resolução CNE/CEB nº 2/98 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: Marcos Legais. Brasília: FUNDESCOLA/MÊS – PRASEM, 2001.

RIOS, Terezinha A. *Ética e competência*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSSA, Leandro. Armadilhas do projeto político-pedagógico. *Revista de Educação AEC*. Brasília, v. 29, n. 117, p. 75-84, out./dez., 2000

ROSSATO, Ricardo. Educação em tempos de globalização. *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo: Ediupf, v.5, n.1, p. 11-30, dez.1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SEABRA, Carlos. Uma Educação para uma nova era. In: *Tecnologia e Sociedade. A revolução tecnológica e os novos paradigmas da Sociedade*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1994.

SEVERINO, Antônio J. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. In: Para onde vai a escola? *Revista de Educação da AEC*, Brasília, v. 27, n. 107, p. 81-90, abril/jun.1998

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editora, 1977.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma P. A. *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. Projeto político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: _____ (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p. 11-35.

WITTMANN, Lauro C. Educação escolar: o desafio do compromisso com as classes populares. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 63, ano 16, p. 7-15, jan./mar. 1987.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e método*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

Anexo A – Declaração de consentimento para a pesquisa e divulgação dos resultados:

COLÉGIO SANTA CLARA

Fundado em 1922 - Registrado na Divisão do Ensino Particular da SEC sob nº 16 de 03/08/40
 Reconhecido pela Portaria nº 18315/66
 Autorização de Unificação Portaria 00119 de 04/01/79
 Alteração de Designação – Ata nº 495/99 - ASSEC
 Aprovação do Regimento da Educação Básica Parecer nº 1.166/2002 de 09/10/2002
 Aprovação do Curso Normal – Parecer 185/2003
 Entidade Mantenedora - Associação Educacional e Caritativa
 Rua Jacob Gremmelmaier, 215 - Caixa Postal, 85 - Fone: (0XX54) 341-1443 – Fax (0XX54)341-3392
 CEP 99900-000 - GETÚLIO VARGAS - RS

DECLARAÇÃO

A Direção, Coordenações, Professores e Funcionárias do Colégio Santa Clara declaram estar cientes e de acordo com a pesquisa que está sendo realizada pela mestranda em Educação, da Universidade de Passo Fundo, **GISELE MARIA TONIN DA COSTA**, que tem como universo empírico de pesquisa, o Colégio Santa Clara, de Getúlio Vargas/RS. Coloca à disposição os documentos necessários à pesquisa e autorizou a aplicação de questionários, consentindo a divulgação dos resultados. A dissertação intitulada: “A ressignificação do Projeto Político-Pedagógico na escola: das necessidades às ações”, está autorizada pela Escola, inclusive para publicação.

Getúlio Vargas, 08 de outubro de 2006.

Ir. Maria Anna Dalmagro
 Diretora do Colégio Santa Clara
 Direção

Geni Ana Bonalume
 Coord. Pedag. de Ed. Infantil e
 1º ano a 4ª série/Ens. Fund.
 Repres. Coordenações

Angelice Barancelli Slaviero
 Professora de Língua Portuguesa
 Repres. Professores

Marisete Sabedot Marcon
 Secretária
 Repres. Funcionárias

Anexo B - Atos Legais relativos ao Estabelecimento

ENTIDADE MANTENEDORA				
ASSEC - Associação Educacional e Caritativa				
Endereço:				
Rua e N°	Bairro	Caixa Postal	CEP	Cidade
Padre Champagnat, nº 04	Lucas Araújo	181	99070-550	Passo Fundo - RS
FONE	FAX	E-mail		N° Cadastro no CEED
(0XX54) 311-7433	(0XX54) 311-7433	assecnb@ginet.com.br		190

ESTABELECIMENTO				
COLÉGIO SANTA CLARA				
Endereço:				
Rua e N°	Bairro	Caixa Postal	CEP	Cidade
Jacob Gremmelmaier, nº 215	Centro	85	99900-000	Getúlio Vargas - RS
FONE	FAX	Email		N° Cadastro no CEED
(0XX54) 311-1443	(0XX54) 341-3392	secretaria@csclara.com.br		190002

NATUREZA DO ATO LEGAL RELATIVO AO ESTABELECIMENTO	ÓRGÃO EMISSOR	NÚMERO	DATA
Registro na divisão de Ensino Particular	SEC	N° 16	03/08/1940
Portaria autorização, funcionamento do Curso Ginásial	MEC	N° 351	11/04/1962
Portaria reconhecimento dos Cursos Pré-Primário, Primário e Secundário Ginásial e Normal Ginásial	CEE	N° 18315/66	21/06/1966
Portaria autorização funcionamento Curso Normal Colegial	CEE	N° 07396	17/06/1967
Portaria Reconhecimento Curso Normal Colegial	CEE	N° 0136	07/01/1971
Portaria Aprovação do Regimento	SEC	N° 01862/77	14/02/1977
Portaria de autorização do curso de Magistério	CEE	N° 008905	16/05/1974
Autorização de Unificação de Escola e Ratificação da Portaria nº 01862/77	SEC	N° 00119/79	04/01/1979
Ata de designação	ASSEC	N° 495	27/06/1999
Parecer de Aprovação do Regimento Escolar – Educação Básica	CEED	N° 1.166/2002	09/10/2002
Parecer de Aprovação do Regimento Escolar – Curso Normal	CEED	N° 185/2003	31/01/2003
Parecer de Credenciamento, Autorização e Aprovação do Regimento Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	CEED	N° 143/2006	31/01/2006

Anexo C – Questionário orientador 1:**COLÉGIO SANTA CLARA****‘Para refletir individualmente...’**

Profissão/Cargo: _____

Idade: _____

Titulação: _____

Tempo de atuação como professor: _____

Tempo de atuação no Colégio Santa Clara: _____

1. Qual sua concepção de **Projeto Político-Pedagógico**?
2. Qual a relação do **Projeto Político-Pedagógico** no processo educativo?
3. Você conhece o **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Santa Clara**?
4. Que elementos considera relevantes do **Projeto Político-Pedagógico**?
5. Como foi sua participação na construção do **Projeto Político-Pedagógico**?
6. Como você vê o processo de vivência do **Projeto Político-Pedagógico**?
7. Quais as conquistas alcançadas?
8. Quais as dificuldades, limites, obstáculos encontrados na vivência do **Projeto Político-Pedagógico**?
9. O que está sendo feito e o que pode ser feito para superar estes obstáculos?
10. Como está sendo avaliado o processo de vivência do **Projeto Político-Pedagógico**?
Sugestões:

Data: _____ ASS.: _____

Anexo D - Questionário orientador 2:**COLÉGIO SANTA CLARA****‘Para refletir individualmente...’**

Idade: _____

Titulação: () Magistério

() Graduação

() Pós-Graduação

() _____

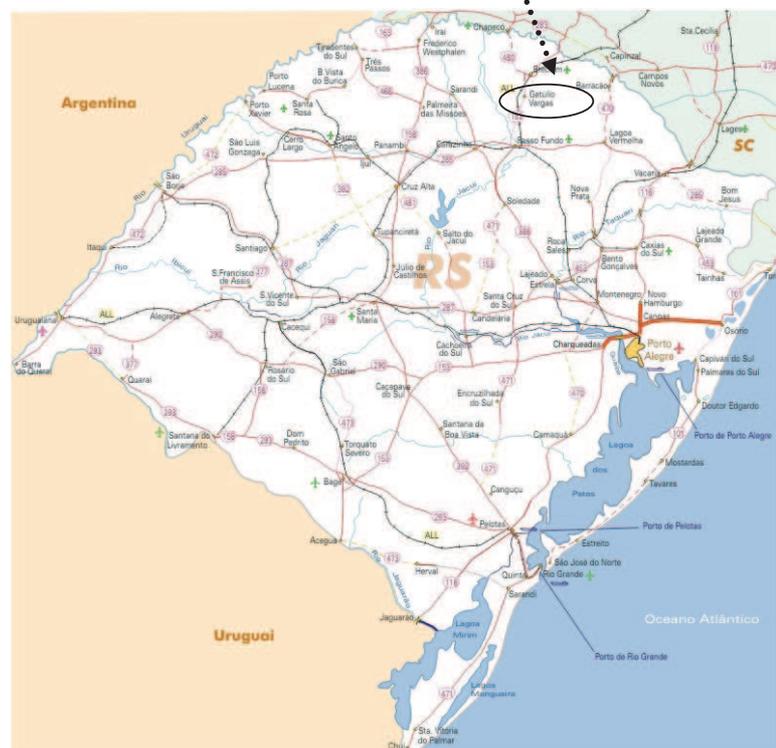
Tempo de Magistério: _____

Tempo de atuação no Colégio Santa Clara: _____

1 – Qual sua concepção de **Projeto Político-Pedagógico**?2 – Qual a relação do **Projeto Político-Pedagógico** no processo educativo?3 – Discorra sobre sua participação na construção do **Projeto Político-Pedagógico** da Escola:4 – Como vê o processo de vivência do **Projeto Político-Pedagógico**? Quais as conquistas?5 – Quais as dificuldades, limites, obstáculos e desafios encontrados na vivência do **Projeto Político-Pedagógico**?

6 – O que está sendo feito para superar estes obstáculos?

Anexo E – Mapas de localização Brasil, Região Sul, Rio Grande do Sul, município de Getúlio Vargas.



CIP – Catalogação na Publicação

C837r Costa, Gisele Maria Tonin da
A resignificação do projeto político-pedagógico na escola: das
necessidades às ações / Gisele Maria Tonin da Costa. -- 2007.
122 f. : 29 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.
Orientador: Dr. Telmo Marcon

1. Educação 2. Política educacional 3. Planejamento
educacional 4. Projeto político-pedagógico I. Marcon, Telmo,
(orient.) II. Título.

CDU:37.014.5

Bibliotecária Ana Paula Benetti Machado CRB 10/1641