

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA ELABORAÇÃO E CONCRETIZAÇÃO	21
I. Resgatando o Conceito e a Finalidade do Projeto	25
1. Finalidades do Projeto	29
2. Estrutura do Projeto.....	32
3. Contribuições do Planejamento Participativo	34
II. Fundamentação Teórico- Metodológica do Projeto Político-Pedagógico.....	39
1. Sobre a Lógica das Partes do Projeto.....	39
2. Sobre o Ponto de Partida para a Elaboração do Projeto.....	49
III. Sobre a Construção do Projeto Político-Pedagógico	52
IV. Sobre o Desejo/Necessidade de fazer Projeto Político-Pedagógico.....	53
V. Sobre o Caminho do Elaborar Projeto Político-Pedagógico.....	59
1. Etapas da Elaboração.....	60
a) Apresentação da Tarefa.....	61

b) Resposta Individual.....	61
c) Sistematização das Respostas	61
d) Plenário.....	62
2. Papel da Coordenação na Elaboração do Projeto ...	63
3. Alguns Cuidados na Elaboração	65
VI. Concretização do Projeto e Avaliação Institucional	67
2. SOBRE O TRABALHO DA EQUIPE DIRETIVA NO PROCESSO DE MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: POR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	73
I. Papel da Equipe Diretiva	73
1. Autoritarismo em Questão	74
2. Construção de uma Nova Postura	76
II. Papel Específico da Direção	87
III. A Questão da Resistência à Mudança	92
1. Autocrítica	92
2. Crítica à Resistência	94
3. ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: MEDIAÇÃO DAS RELAÇÕES E DA MUDANÇA NA ESCOLA	99
I. Sobre os Especialistas.....	99
II. Orientação Educacional: Contexto e Desafios	105
III. Papel da Orientação	108
1. Resgate da Identidade do Professorado.....	109
2. Alunado como Sujeito	111
3. Orientação Profissional	112
4. Outras Contribuições da Orientação Educacional..	115
IV. A Orientação e os Instrumentos Metodológicos de Trabalho Coletivo.....	118

4.	SOBRE O PAPEL DA SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	125
I.	Papel da Supervisão/Coordenação.....	126
II.	Condições Subjetivas para a Ação Supervisora/ Coordenadora	133
1.	Dimensão Atitudinal.....	134
a)	Categorias de Análise.....	135
b)	Sensibilidade e Confiança.....	140
2.	Dimensão Procedimental	142
a)	Categorias de Intervenção	142
b)	Categorias de Sustentação	149
c)	Estratégias Complementares de Trabalho.....	154
3.	Dimensão Conceitual.....	159
a)	Construção-Desconstrução	160
b)	Saberes Disciplinares	169
III.	Condições Objetivas para a Ação Supervisora/ Coordenadora	170
5.	TRABALHO COLETIVO: A REUNIÃO PEDAGÓGICA SEMANAL COMO ESPAÇO DE GESTÃO DO PROJETO E DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR.....	173
I.	Necessidade do Espaço.....	173
II.	Concepção do Espaço	175
1.	Gestão do Projeto	177
2.	Formação Contínua do Professor	179
3.	Construção da Práxis.....	181
4.	Exigências	183
III.	Possíveis Equívocos	184
IV.	Forma de Participação na Reunião.....	186

6.	O CURRÍCULO ORGANIZADO EM CICLOS DE FORMAÇÃO	191
	Introdução	191
	I. Sobre o Conceito de Currículo	192
	II. Dimensão Estrutural do Currículo	196
	III. Ciclos de Formação: Origem e Conceito	199
	IV. A Organização Curricular nos Ciclos	201
	V. Processo de Implantação	208
	Possíveis Equívocos	211
	a) Tempo	211
	b) Diante da Eliminação da Reprovação	212
	c) Implantação	213
7.	O PROJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DO TRABALHO EM SALA DE AULA	215
	I. Sobre a Elaboração e Realização do Projeto de Ensino-Aprendizagem	217
	II. Contribuições da Coordenação	220
8.	AULA EXPOSITIVA: AINDA EXISTE ESPAÇO PARA ELA?	225
	I. A Metodologia Expositiva em Questão	227
	1. Questão do “Cumprir o Programa”	228
	Condicionantes	229
	2. Equívocos na Mudança	230
	II. Novo Referencial Metodológico	231
	III. Formas de Trabalho em Sala de Aula	234
	1. Trabalho por Projeto	237
	2. Exposição Dialogada	240

9.	(IN)DISCIPLINA: PROBLEMA DE GESTÃO DA SALA DE AULA OU DE AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS?	249
I.	Perspectivas Estruturais de Ação	250
II.	Perspectivas Contextuais de Ação	253
III.	Participação do Aluno: em busca da Auto-organização ...	255
10.	DA AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS À HERMENÊUTICO-QUÂNTICA: O DESAFIO DA MUDANÇA DE POSTURA	259
I.	A Questão dos Modismos	260
II.	O Problema Nuclear	262
III.	Novas Metáforas	266
IV.	Construção da nova Práxis Avaliativa	269
11.	SOBRE AS RELAÇÕES UM TANTO OBSCURAS E TENEBROSAS ENTRE OS EXAMES E OS CAVALEIROS DO APOCALIPSE PEDAGÓGICO.....	273
I.	Algumas (eternas) Queixas	274
II.	Relações Inconfessas	279
III.	O efeito Exame (ou “a mão invisível” que determina o cotidiano)	282
1.	Tema-Tabu	282
	Terra de Ninguém	284
	Caixa-Preta	285
	“Adianta entender, se não se pode mudar?”	285
2.	Distorções	287
a)	Pedagógica	288
b)	Ético-Política	292

IV. Desmitificando.....	293
1. Seria a Universidade a única alternativa?.....	293
2. Seria a Escola Particular o modelo?	294
3. Criação artificial de expectativa: a serviço de quem?	295
Nunca houve tantas vagas.....	296
V. Enfrentando Criticamente.....	297
1. Na Linha da Continuidade Crítica.....	298
Seria antiético preparar alunos para os exames?	299
O que é preciso para ser aprovado nos exames?	300
2. Na Linha da Ruptura	304
REFERÊNCIAS	307

PREFÁCIO

O eixo reflexivo desta obra é a questão da coordenação do trabalho pedagógico. Trabalho pedagógico é o âmago das instituições de ensino, na medida em que o seu núcleo é o *trabalho com o conhecimento*¹ (no sentido de sua apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura), que, por sua vez, é a especificidade da escola, constituindo-se como a grande finalidade da práxis educativa, juntamente com o desenvolvimento humano pleno e a alegria crítica (*docta gaudium*). Implica tanto a atividade docente quanto a discente,² já que a aprendizagem, embora se dando num contexto social, depende, antes de tudo, da ação do aluno; além disto, o reconhecimento da atividade discente é decorrente de assumirmos uma linha de desenvolvimento de autonomia, de construção de projeto de vida.

Nosso pressuposto é de que esse trabalho deve ser coordenado, qual seja, não pode ser realizado de maneira individualista, aleatória, alienada e desarticulada.³ Coordenação tem para nós esta acepção ampla de aglutinação de pessoas em torno da busca de sentido para as práticas educativas que, embora ocorrendo em vários espaços

1. Os outros dois pilares do trabalho pedagógico são a “organização da coletividade” e o “relacionamento interpessoal” (C. S. Vasconcellos, *Para Onde Vai o Professor*, 2017g, p. 39-40).

2. “Ofício” de mestre (Arroyo, 2000) e “ofício” de aluno (Perrenoud, 1995); didiscência (docência-discência) (Freire, 1997).

3. Para, assim, trabalho se afastar de sua raiz, do latim, *tripalium*: aparelho formado de três pés, usado para imobilizar certos animais; daí vem a ideia de sujeição penosa, sofrimento, tortura.

e tempos da escola, têm (devem ter) uma profunda articulação. A atividade educativa é essencialmente relacional. Coordenação corresponde ao esforço de caminhar junto,⁴ de superar as justaposições, as fragmentações ou a ação desprovida de intencionalidade.

Logo de partida, cabe um alerta: quando nos referimos à *coordenação do trabalho pedagógico* não estamos absolutamente reduzindo tal atividade aos *coordenadores pedagógicos* ou *supervisores*. Muito pelo contrário, a coordenação do trabalho pedagógico no seu autêntico sentido tem a ver com todos os sujeitos e com todas as instâncias formativas no interior da escola, e conseqüentemente em todas deve se dar, desde a prática mais singular em sala de aula, até a efetivação de um currículo ou de um Projeto Político-Pedagógico.

O horizonte que temos é a humanização e a emancipação do cotidiano. Ocorre que o cotidiano, por ele mesmo, enquanto apreensão imediata, não nos leva a lugar algum, uma vez que, embora seja contraditório, em grande medida, ele está inserido num circuito reificado, de morte, que tende a ser repostado pelos mecanismos objetivos e subjetivos *instalados*. Por outro lado, o mesmo vale para a reflexão pedagógica: de nada adianta, quando isolada, *protegida* pelos muros da academia ou das salas de reuniões das escolas. A emergência do cotidiano enquanto categoria de abordagem da prática educacional, marcada, portanto, pela reflexão crítica, coletiva e sistemática, tem se mostrado como um caminho extremamente fértil no enfrentamento dos desafios da sala de aula e da escola.

Este livro como um todo é atravessado pela preocupação com a mudança, com a inovação, com a transformação. Esta é a nossa busca e compromisso.⁵ Seria importante fazermos alguns esclarecimentos sobre nosso entendimento desta questão. Quando falamos em mudança, nos referimos não a qualquer mudança, nem a um eventual

4. Contrapõe-se, pois, à ideia de subordinação, enquanto submissão, estado de dependência ou obediência passiva.

5. Como afirma Paulo Freire (1921-1997): “A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca — a mudança” (1983a, p. 90).

mudancismo (mudança pela mudança, antessala dos modismos), mas às mudanças necessárias, que visam à transformação institucional (e/ou pessoal) para que possa ser fiel às suas opções radicais.⁶ Trata-se de uma resposta ao apelo ontológico de ser mais. Daí a ênfase às ideias de fluxo, desejo, movimento, sonho, utopia, projeto, mudança, inovação, transformação. Todavia, isto não quer significar o desprezo daquilo que já foi conquistado, até porque, diante de uma inovação que se está buscando, o objetivo é que, uma vez alcançada, seja preservada, tenha uma determinada duração, não seja corrompida entropicamente pela lógica desumana que tende a ser hegemônica, em função das estruturas de base comprometidas com tal lógica.

Na abordagem que fazemos, o que está em pauta é a superação por incorporação (e não a simples negação). Isto significa a conservação e a elevação a um nível superior das positivities já conseguidas, ou seja, são mudanças que, ao mesmo tempo em que buscam alterar a realidade, são capazes de identificar, valorizar e preservar aquilo que a prática escolar tem de construtivo. Na perspectiva dialética, que procuramos assumir, mudança-conservação constituem um par dialético, uma unidade contraditória: um polo necessita do outro, um nega o outro, e nesta interação, superam-se. Entende-se, pois, que não é possível fazer mudança a não ser a partir do reconhecimento do que está dado; mas será este mesmo reconhecimento que, de um lado, possibilitará identificar valores, aspectos positivos ou potenciais da tradição, e, de outro, levará a identificar os limites e provocar o desejo de mudança, que, por seu turno, ocorrerá (ou não) tendo por base justamente esta realidade de partida.

Parafraseando Niels Bohr (1885-1962), poderíamos dizer que *quem não se sentir chocado com a complexidade da educação é porque não a compreendeu*.⁷ Vivemos momentos de profunda ambiguidade, tanto do ponto de vista objetivo quanto subjetivo. Só a título de ilustração, podemos citar o avanço da escola de massa: de um lado, corresponde

6. Radical: que remete às raízes.

7. No original, o autor refere-se à teoria quântica; ver Capítulo 10.

a uma demanda histórica das camadas populares, uma resposta a um direito social básico, fato que é amplamente alardeado pelos dirigentes; de outro, em muitos casos, podemos perguntar: diante do estado de degradação das condições oferecidas, isto que foi dado ao povo é de fato uma escola?

Um outro exemplo poderia ser o conceito de trabalho: ultimamente é palco de disputas, em função do forte deslocamento de sua modalidade predominantemente material para imaterial (intelectual, espiritual), consequência das transformações que estão ocorrendo na sociedade e, em especial, nos processos de produção, já que estes, através da microeletrônica, informática, robótica, telemática, se automatizam, apontando para a possibilidade de liberar o homem para o lazer, para o não-trabalho. Todavia, esta virtualidade está minada, em função da ordem social e econômica vigente,⁸ o que coloca uma contradição de fundo. De qualquer forma, entendemos que, mesmo neste complexo contexto, o trabalho no sentido em que Marx (1980, p. 205) coloca (“No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho”) continuará “sendo uma prerrogativa humana” (Saviani, 1999, p. 36). No caso da educação, e mais especificamente da atividade pedagógica, por trabalhar fundamentalmente com o saber, o que está em jogo é a subjetividade⁹ dos envolvidos (produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, habilidades), sendo que os instrumentos são eminentemente simbólicos (o que não significa em absoluto isolamento em relação às esferas produtiva e política da existência).¹⁰

8. Concretamente, ao invés de tempo livre, o que tem ocorrido é enormes contingentes humanos sendo jogados para a condição de “desempregados”, um eufemismo para “massa sobrando” (já não são necessários para formar exército industrial de reserva, nem têm condições de consumir as quinilhanças produzidas pelo grande capital...).

9. “A ‘matéria-prima’ do trabalho imaterial é a subjetividade e o ‘ambiente ideológico’ no qual esta subjetividade vive e se reproduz” (Negri; Lazzarato, 2001, p. 46).

10. Não podemos perder de vista que “a educação é trabalho não-material no seio da prática social global” (Freitas, 1995, p. 101).

A atual crise paradigmática provoca desorientação, até mesmo angústia e vertigem. No entanto, tem ganhos muito relevantes: menos petulância, menos arrogância;¹¹ maior liberdade de reflexão, a possibilidade de pensar com a própria cabeça, percorrer caminhos não trilhados, superação de esquemas rígidos; o desmonte de dogmatismos; a ruptura com a intolerância face ao diferente ou com a necessidade de filiação a alguma “igrejinha” teórica ou ideológica para poder dizer “sua” palavra. No paradigma emergente, com a transdisciplinaridade, temos outros saberes circulando; uma nova forma de relacionamento com a realidade, com as verdades das ciências vai aos poucos se constituindo, o que possibilita uma melhor compreensão da prática, a abertura a novas alternativas de ação, “o conhecimento prudente para uma vida decente” (Santos, 1996, p. 37) e, no limite, a busca mais autêntica da felicidade (Demo, 2001). No projeto cartesiano, uma das bases do paradigma moderno hora em xeque, a *dúvida metódica*, postura, a nosso ver, da maior importância, estava mais para uma estratégia do que para uma atitude diante da existência, uma vez que seu horizonte imediato era chegar ao porto seguro das *ideias claras e distintas* (Descartes, 1979, p. 47). Hoje, sem querer ou poder recorrer a *garantias transcendentais*, vemo-nos na contingência de trocar determinadas (in)certezas por outras.¹² Todavia, esta postura epistemológica de humildade e abertura não pode significar relativismo ético ou a demissão histórica, através da indiferença, cinismo ou niilismo. “Trata-se de um pensamento sem dogmas, voltado para o futuro, que só progride destruindo suas próprias certezas, mas que não abre mão de buscar a verdade” (Japiassu, 2001, p. 7),¹³ não abre mão de seu caráter eminentemente crítico para com a realidade. Portanto, nada

11. Até há bem pouco tempo, passava-se a impressão de que tudo já estava escrito, tudo já estava dito, tudo já estava descoberto.

12. Nas palavras de Prigogine (1917-2003): “O que procuramos construir é um caminho estreito entre duas concepções que levam igualmente à alienação, a de um mundo regido por leis que não deixam nenhum lugar para a novidade, e a de um mundo absurdo, acasual, onde nada pode ser previsto nem descrito em termos gerais” (1996b, p. 197-8).

13. Tendo clareza de que “é infundável o processo de estabelecimento da verdade (científica, filosófica, etc.)” (Japiassu, 2001, p. 234).

de irracionalismo ou desmobilização (conformismo, entreguismo, cooptação); “justamente porque a incerteza sobre o real é fundamental, é que somos conduzidos a lutar por nossas finalidades” (Morin, 1998b, p. 69), na firme esperança de estarmos nos aproximando de “uma política pós-colonial de ética e compaixão” (Freire, 1998, p. xvi).

Assumimos o desafio de fazer uma abordagem rigorosa da prática pedagógica, mas ao mesmo tempo ter uma linguagem acessível. De um modo geral, cada texto tem sua autonomia, servindo como recurso para encontros, reuniões pedagógicas ou estudo do professor. A unidade entre os textos é dada pela linha teórico-metodológica e pela temática comum.

A presente obra é atravessada por um conjunto de questões teórico-metodológicas relacionadas ao processo de mudança, de inovação das práticas em sala de aula e na escola: *methodos*, planejamento, atividade humana, Zona de Autonomia Relativa (ZAR), categorias de sensibilidade, reflexão, ação e sustentação (criticidade, totalidade, historicidade, práxis — a tão complexa relação entre Teoria e Prática —, continuidade-ruptura, problematização, significação, ética, visão de processo, avaliação, participação), superação por incorporação (em contraposição à simples negação e ao pensamento dicotômico), novas metáforas para romper condicionamentos mentais, salto qualitativo, enfrentamento de resistências, resiliência, aproximações sucessivas, combinação das diferenças.

Abordamos temas de grande importância para o educador: projeto político-pedagógico, avaliação institucional, papel da equipe dirigente, contribuições da orientação educacional, papel da supervisão/coordenação pedagógica, trabalho coletivo, reuniões pedagógicas, currículo, ciclos de formação, planejamento de sala de aula, trabalho com o conhecimento, metodologia de sala de aula, relação professor-aluno, gestão de sala de aula, (in)disciplina, avaliação da aprendizagem, exames, vestibular etc., tendo como eixo articulador a coordenação do trabalho pedagógico, na perspectiva de uma gestão democrática e libertadora da sala de aula e da escola.

Nossa intenção é propiciar novas aproximações, novos enfoques e articulações, no sentido sempre de decifrar a tão complexa, fascinante e extremamente necessária atividade que exercemos, bem como de buscar alternativas, e assim colaborar com o avanço da prática no interior da sala de aula e da escola.

Em função de seu uso como livro-texto ou como bibliografia de referência nas faculdades de educação, nos cursos de licenciatura, assim como sua utilização nos espaços de formação continuada nas instituições de ensino, além de sua presença na bibliografia de inúmeros concursos em redes estaduais e municipais de ensino, podemos dizer, sem falsa modéstia, que este livro tornou-se um pequeno clássico na sua área.

Por tudo isto é que, com imensa alegria, prefacio esta primeira edição (revista, atualizada e ampliada) do livro “Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao Cotidiano da Sala de Aula” pela Cortez Editora!

São Paulo, maio de 2019

Celso dos Santos Vasconcellos

1

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: Considerações sobre sua Elaboração e Concretização

Não constitui absolutamente novidade a denúncia de que a escola (em função de seu caráter autoritário, elitista, passiva, verbalista, voltada para a seleção social e inculcação ideológica) precisa mudar. No novo ideário pedagógico, é corrente o discurso de que “os conteúdos devem ser próximos à realidade dos alunos, a educação deve ativar, ajudar a construir a cidadania etc.” Todavia, quando confrontamos com o cotidiano escolar, é abissal a distância. Tem crescido a denúncia desta contradição: o mundo educacional, em especial o acadêmico, talvez seja aquele no qual mais se fala de mudança e menos se muda (Demo, 2000b, p. 65). Diante de alguns discursos descolados de efetividade, dá realmente vontade de perguntar: não seria mais um “colóquio flácido para acalentar bovinos” (conversa mole para boi dormir)? Não estaríamos frente a mais uma estratégia de *desaparição*, de ocultação da realidade?

Entendemos que o problema não está tanto na discrepância entre desejo e prática, posto que isto, de certa forma, sempre teremos, dada a humana característica teleológica e de eterna busca. O problema está

muito mais na falta de percepção coletiva desta distância, e na falta de vontade política e instrumentos para diminuí-la.

Mudar a prática educativa implica alterar concepções enraizadas e, sobretudo, enfrentar a “roda viva” já existente. No momento da tentativa de mudança é que sentimos a fragilidade de nossa teoria, assim como de nossas convicções, de nossa organização, além de nossas estruturas e condições materiais. Estamos apontando, pois, para a existência de outros condicionantes que não apenas o teórico. Ocorre que o papel da teoria deve ser exatamente este: tentar captar esses condicionantes, o movimento do real, para nele intervir. Este é o desafio. O Projeto Político-Pedagógico entra justamente neste campo como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança.

É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações. Não iremos muito longe se ficarmos discutindo, por exemplo, metodologias de ensino de forma isolada. Um dos pontos mais enfatizados pelos professores em escolas que estão com problemas de gestão é a falta de uma linha comum de atuação, onde todos tenham a “mesma linguagem” (compartilhar visão de mundo e de educação, ter um trabalho coordenado).¹

Emergência da Necessidade do Projeto Político-Pedagógico

A partir dos anos 80 do século XX, a escola vai sendo identificada como um importante espaço na concretização das políticas educativas, deixando de ser mero prolongamento da administração central. Com isso se reconhece que cada escola é uma “organização social,

1. C. S. Vasconcellos, *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança*, p. 107.

inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir, susceptível de se materializar num projeto educativo” (Canário, 1992, p. 166). Entre o sistema educacional (normalmente propulsor de reformas — das mais variadas matizes) e a prática de sala de aula (onde se espera que a reforma aconteça) impõe-se considerar a dimensão intermediária (*meso*) da escola.

Um pouco antes disso (anos 70), as instituições de ensino são submetidas a uma virulenta crítica sociológica. Passam a ser identificadas como aparelhos ideológicos de Estado, como reprodutoras da desigualdade social. Um tanto mais à frente, começa a ruir o mito de ascensão social através do diploma. Tudo isso contribuiu para desestabilizar os educadores, uma vez que o papel da escola já não estava tão evidente como no passado, exigindo uma redefinição.

Paralelamente, desenvolvem-se novos instrumentos de planeamento; concepções novas começam a ser estudadas para enfrentar a complexidade da prática educativa. A tradicional “filosofia da escola” e o velho e bom “regimento escolar” já não dão conta de gerir o cada vez mais caótico cotidiano. O avanço da conquista de direitos, o crescimento da vontade de participar, da mesma forma, configuram o quadro em que se insere a escola. Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico vai se afirmando como uma necessidade para os educadores e para as instituições de ensino.

Naturalmente, existem diferentes formas de se conceber e fazer Projeto Político-Pedagógico.² O referencial com que trabalhamos é o do Planeamento Participativo.³ As reflexões que seguem vão,

2. Ver, por exemplo, duas posições bem diferentes da por nós assumida e que têm exercido certa influência nas instituições de ensino: o Planeamento Estratégico (pelo menos na sua concepção mais original, ligado às empresas) e o Gerenciamento da Qualidade Total (também de origem empresarial). Se a primeira posição tem avançado e até se metamorfoseado (fala-se hoje de planeamento estratégico participativo), a segunda entrou em franco desuso na educação.

3. Que teve origem em movimentos sociais de emancipação, na América Latina, nos anos 1960/70. Podemos citar alguns autores que, embora com suas diferenças, têm caminhado nesta linha: Miguel Cabello, Eduardo Espinoza, Justino Gómez, Hugo Hidalgo, Danilo Gandin, Joaquim

portanto, nessa direção. Elas não têm por objetivo apresentar um modelo padrão que deve ser rigidamente seguido; trata-se de um ponto de vista. Procuramos apresentá-lo da forma mais inequívoca possível, não por pretensão de universalidade, mas por entender que assim contribuiremos para o avanço das reflexões e para a formação dos educadores. Dizendo de outra forma: entendemos que não é por omissão, frouxidão ou imprecisão teórico-metodológica que podemos eventualmente ajudar a avançar a prática educativa; pelo contrário, essa contribuição pode se dar pela apresentação de uma posição bem definida, que favoreça o debate e as necessárias superações. A identidade se constrói na alteridade e não na confusão de ideias, posicionamentos e personalidades. Cada instituição deverá traçar o seu caminho; porém, esse caminho poderá ser tanto mais interessante quanto maior a oportunidade de diálogo com outros sujeitos também posicionados. Em nome de não serem *diretivos*, o que alguns autores fazem é se omitir em relação a questões básicas que os educadores se colocam a partir de seu duro cotidiano. Nosso posicionamento é outro: procurar enfrentar as questões, todavia sabendo que se trata sempre apenas de uma aproximação, de uma possibilidade.⁴

Em termos de abordagem da temática, pode-se dar ênfase mais ao que seria o *conteúdo* do projeto ou ao seu *método* de elaboração. Embora lembrando que o *método* também é *conteúdo*, é fruto de uma dada concepção de mundo, de epistemologia, de educação, na presente

Panini, Leandro Rossa, Margot B. Ott, Cecília Cardozo Alves, Elli Benincá, Ilda R. Damke, Carlos H. Carrilho Cruz, Maria de Socorro de Sousa, Junot C. Matos, Célia M. R. Costa Pereira, Itamar Silva, Marcos Sandrini, Ângelo Dalmas, Agenor Brighenti, Therezinha da Cruz, Francisco Whitaker Ferreira, João Bosco G. Pinto, Lauro C. Wittman, Ana M. Saul, Moacir Gadotti, José E. Romão, Paulo R. Padilha etc.

4. Esse esclarecimento se aplica ao conjunto da obra: em muitos momentos usamos termos como “é preciso”, “o professor deve” etc. muito mais em função de deixar claro o que pensamos, o que para nós tem se revelado importante, do que de um posicionamento dogmático, de “prescrição fatal”: se não acontecer assim, tudo estará “errado” e “perdido”. Não. Se não acontecer como estamos falando..., vai acontecer de outra forma! (com a qual gostaríamos, inclusive, de dialogar).

reflexão privilegiaremos mais o método, tanto por sua importância quanto por percebermos uma menor produção neste âmbito.⁵

I. Resgatando o Conceito e a Finalidade do Projeto

O Projeto Político-Pedagógico 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 objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade⁶. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados.

Podemos apresentar as seguintes características do Projeto Político-Pedagógico:

- Quanto à Abrangência: amplo, integral, global. É o mais abrangente no nível que está se planejando; funciona como uma espécie de “guarda-chuva” para outros projetos, acolhendo, dando unidade e organicidade.⁷ Historicamente, nem sempre essa ordem lógica

5. Os demais capítulos desta obra podem contribuir para subsidiar os conteúdos do Projeto Político-Pedagógico.

6. C. S. Vasconcellos, *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*, p. 169.

7. Assim, por exemplo, numa escola, o Projeto Político-Pedagógico será a referência para os projetos de cursos (por exemplo: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Noturno etc.), para os projetos setoriais (por exemplo: projeto de trabalho da direção, projeto da Associação de Pais e Mestres, do Grêmio Estudantil, da secretaria escolar etc.), para os projetos de ensino-aprendizagem dos professores (várias áreas do conhecimento ou disciplinas), para os projetos de trabalho didáticos (por exemplo: A Fazendinha, O Rio Antigo, Antártida etc.), ou

acontece, já que em muitas realidades o Projeto Político-Pedagógico passa a ser sistematizado depois de projetos setoriais ou específicos; o importante é que seja analisada e garantida a articulação coerente entre o particular e o geral.

- Quanto à Duração: longa. Normalmente, a programação prevê atividades para todo o ano, ou mesmo para vários anos. Enquanto o *Diagnóstico* e a *Programação* são revistos ano a ano, o *Marco Referencial* costuma permanecer o mesmo por dois, três ou mais anos.
- Quanto à Participação: coletivo, democrático. Embora conte — e até tenha como base — com a participação individual, vai muito além dela, na medida em que implica o envolvimento efetivo dos vários membros que compõem a instituição, bem como da comunidade educativa.
- Quanto à Concretização: processual. Não se esgota na elaboração de um texto ou documento, ou na realização de uma atividade. Vivencia a dialética instituído-instituinte. Pauta-se no exercício crítico, na avaliação permanente, na articulação constante entre ação-reflexão-ação. Está, portanto, sempre sendo (re)construído.

Pode ser entendido como composto de dois subprocessos: *Elaboração e Realização Interativa*. Esse é um aspecto relevante. Não queremos reduzir o Projeto à sua simples confecção. Todo processo de planejamento rigoroso e comprometido com a transformação deve contemplar algumas dimensões básicas, que podem, inclusive, aparecer com diferentes denominações:⁸

- Dados; conhecimento; diagnóstico; necessidade; problema; justificativa; situação; contexto; realidade;
- Objetivo; meta; missão; princípio; valores; visão de futuro; utopia; sonho; horizonte; finalidade;

ainda para projetos específicos (por exemplo: projeto de redução da evasão, projeto da horta comunitária, plano de desenvolvimento institucional etc.).

8. Embora também nem sempre querendo dizer exatamente a mesma coisa, mas remetendo a uma dimensão básica, que é o que nos importa neste momento.

- Orientação para a ação; diretriz; política; estratégia; “como”; programação; plano de ação;
- Prática; aplicação; operacionalização; execução; implantação, realização; mediação; ação⁹;
- Análise dos resultados; controle; retroalimentação; monitoramento dos resultados; acompanhamento; avaliação.¹⁰

Na nomenclatura que adotamos para o processo de planejamento, enquanto *Elaboração*, o Projeto deve contemplar a reflexão em três dimensões fundamentais: *Análise da Realidade*, *Projeção de Finalidades* e *Elaboração de Formas de Mediação (Plano de Ação)*. Já a *Realização Interativa* implica a *Ação* (de acordo com o plano que foi elaborado), bem como a *Avaliação*. Embora fazendo parte de um todo, é interessante atentar para as especificidades de cada dimensão, o que vai exigir competências diferenciadas dos agentes educacionais.

Político-Pedagógico ou Pedagógico?

Em relação à denominação *Projeto Político-Pedagógico*, sabemos que não existe um consenso.¹¹ A nosso ver, essa diversidade de terminologias se dá seja porque a temática do Projeto é relativamente nova para muitos educadores, seja por falta de circulação das produções dos diferentes autores e instituições, mas ainda pela existência de diferentes compreensões ou pressupostos. Alguns educadores indagam

9. Dependendo do sentido, *trajeto*, *caminho* podem também aparecer aqui (indicando a ação de percorrer) ou no conjunto anterior (indicando percurso a ser feito).

10. A rigor, quando consideramos a Atividade Humana como um todo, devemos incluir mais duas dimensões iniciais: Sensibilidade e Motivo. Sobre isto, ver C. S. Vasconcellos, *Currículo: a Atividade Humana como Princípio Educativo*, p. 72 e ss.

11. Por exemplo: Projeto Pedagógico, Proposta Pedagógica, Projeto Educativo, Projeto de Escola, Projeto de Estabelecimento, Projeto Pedagógico-Curricular, Projeto Pedagógico-Administrativo, Projeto Pedagógico-Institucional, Plano Escolar, Plano Diretor etc.

se a presença do “Político” não seria redundância, uma vez que toda ação pedagógica é também política, por visar formar o cidadão. Concordamos, porém consideramos importante manter o *político* para jamais descuidarmos dessa dimensão tão decisiva do nosso trabalho, não nos esquecermos dos coeficientes de poder presentes nas práticas educativas e nas suas interfaces com a sociedade como um todo.¹² Da mesma forma, para não perdermos de vista que a algum interesse político nós sempre servimos, que não há neutralidade; se não temos um projeto explícito e assumido, com certeza estamos seguindo o projeto de alguém (que talvez até faça questão de não se manifestar para poder dominar com eficiência). Poderíamos nos remeter aqui a algumas das precisas e duras palavras de B. Brecht (1898-1956), em seu poema o *Analfabeto Político*: “O pior analfabeto é o analfabeto político... O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito, dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância nasce a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto, lacaio das empresas nacionais e multinacionais. Ele não ouve, não fala nem participa dos acontecimentos políticos...”.

Além disso, a omissão do termo *político* pode ser mais um fator de distorção, por induzir ao engano de restringir o projeto a uma tarefa técnica, da qual somente especialistas, profissionais da área, poderiam participar na elaboração,¹³ deixando, portanto, de fora segmentos importantes como os alunos e a comunidade. Ser político significa tomar posição nos conflitos presentes na *Polis*; significa, sobretudo, a busca do bem comum. Não deve ser entendido no sentido estrito de uma doutrina ou partido.¹⁴

12. Podemos nos lembrar aqui do contundente alerta de Adorno (1903-1969) no texto *Educação após Auschwitz* (1995, p. 119): “que esta barbárie não se repita! Esta é a primeira de todas as exigências para a educação”.

13. Não podemos abstrair a forte presença do tecnicismo na educação em geral e no campo do planejamento em particular.

14. Partido, por definição, diz respeito a uma parte; a educação, pelo contrário, tem aspirações de universalidade.

Enquanto, por exemplo, *Projeto Educativo* é uma denominação comum em países como França, Espanha ou em Portugal, *Projeto Político-Pedagógico* é usado por um grande número de professores, escolas, sistemas de ensino e autores brasileiros. É evidente que não queremos cair num nominalismo (achar que o uso do nome já é garantia de alguma coisa) ou sectarismo (achar que a denominação que usamos é a única correta); mas é importante deixar o alerta: nem tudo quer dizer a mesma coisa; é preciso examinar os pressupostos!

1. Finalidades do Projeto

“Os seres humanos têm necessidade de mitos, de ilusões, de crenças partilhadas que deem sentido à sua ação” (Perrenoud; Thurler, 1994, p. 137), sendo o projeto uma forma de ajudar a construir coletivamente este sentido, esta *intencionalidade compartilhada* (Severino, 1992, p. 80). Temos, então, como finalidades do Projeto Político-Pedagógico:

- Resgatar a intencionalidade da ação (marca essencialmente humana), possibilitando a (re)significação do trabalho; superar a crise de sentido;
- Ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a potência da coletividade; gerar esperança;
- Dar um referencial de conjunto para a caminhada; aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; gerar solidariedade, parceria;
- Ajudar a construir a unidade (e não a uniformidade); superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição. Possibilitar a continuidade da linha de trabalho na instituição;
- Propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir **fins essenciais** do processo educacional;

- Ser um canal de participação efetiva; superar as práticas autoritárias e/ou individualistas. Ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente;
- Diminuir o sofrimento; aumentar o grau de realização/concretização (e, portanto, de satisfação) do trabalho;
- Fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia (“caminhar com as próprias pernas”) e na criatividade (descobrir o próprio caminho);
- Colaborar na formação dos participantes.

Embora os objetivos sejam amplos, não vemos o Projeto como panaceia, como uma *receita mágica* que resolveria todos os problemas da escola. Os resultados do Projeto vão depender tanto do compromisso dos envolvidos (qualidade política), quanto do referencial teórico-metodológico adotado (qualidade formal). Entendemos que, enquanto possibilita a melhor definição da identidade da instituição, o conhecimento da realidade e a abertura de horizontes, favorece uma certa estabilidade para a caminhada, leva a um maior comprometimento, favorece a definição de linhas, metas mais claras para o trabalho, fundamenta reivindicações, leva à conquista de mais espaço para uma educação de qualidade democrática, o Projeto Político-Pedagógico é um **instrumento de luta!**

O Projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um ambiente, um *ethos* onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. De certa forma, é o Projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização, e através disso permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade, e mesmo com os órgãos dirigentes. É sempre bom lembrar que toda autonomia é relativa; o discurso da autonomia não pode ser usado para justificar fechamento, isolamento, autossuficiência. Não podemos nos esquecer