Maria Josefa de Souza Távora

ANEXO AO PROCESSO 397/98-CM
DEFESA DE TESE/DOUTORADO EM: 12/04/2002
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto Político-Pedagógico no Brasil: O Estado da Arte

Marilia
2002

MARIA JOSEFA DE SOUZA TÁVORA

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO BRASIL:

o estado da arte

MARÍLIA - 2002

unesp

MARIA JOSEFA DE SOUZA TÁVORA

T 1353

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO BRASIL:
o estado da arte

Trabalho apresentado à Faculdade de Filosofia e Ciências da UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – Unesp, para obtenção do título de Doutor, sob a orientação do Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior.

1410001353

Fac. de Filosofia e Ciências - BIBLIOTECA - Campus de Marília

MARÍLIA - 2002

APRESENTAÇÃO DO AUTOR

Maria Josefa de Souza Távora, pedagoga, especialista em Educação do Deficiente Físico pela Pontifícia Universidade de Petrópolis – RJ, mestre em Ensino Superior e Gestão Universitária pela Universidade da Amazônia, doutoranda em E-ducação, pela Universidade Estadual Paulista – Unesp e professora do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

DEDICATÓRIA

À **minha mãe, Eulina Távora** que não me deu o prazer de participar dessa defesa, pois Deus a tirou no nosso convívio (1998), no momento mais crítico da minha caminhada.

A ela cujos desafios eram vencidos na **"labuta da vida"**, dedico com carinho esta tese, retomada graças à persistência e ao incentivo deixado pelas suas palavras e pelo seu desejo de ver realizado este sonho.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, porque me ama com amor vigoroso de pai, com amor terno e fiel de uma mãe, dando-me forças para vencer as intempéries da vida.

Ao *prof. Dr. Newton César Balzan,* meu orientador do Mestrado, com quem caminhei os passos iniciais da minha formação na pesquisa.

Ao *prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior*, meu orientador do Doutorado com quem tive o privilégio de conviver, aprender, construir, viver, até atingir o ponto atual.

Às *professoras Maria Eugênia Montes Castanho e Mara Regina Lemes Di Sordi*, pelo exemplo de educadoras e "*crença"* nas minhas "*crenças".*

Aos *meus irmãos*, meus maiores incentivadores, que me compreendem e não interrompem os meus sonhos.

Aos meus *professores: Mauro Cherobin, José Misael Ferreira do Vale, Carlos Monarca, Celestino Alves da Silva Júnior, Marcos Tarciso Masetto, Betty Antunes Oliveira, Juan Pérez e Cândido Giraltez* pelo muito que me ensinaram em tão pouco tempo.

À *Mary Neide Damico Figueiró,* pelas orientações valiosas sobre o estado da arte.

Aos *colegas do Curso de Doutorado* pelo companheirismo e crença no meu potencial.

Aos *meus amigos* que me estenderam a mão e me compreenderam nos momentos mais difíceis, fazendo com que a coragem de lutar e amar fosse uma realidade.

À amiga *Rose* que diante das dificuldades, me entendeu e me incentivou a chegar ao ponto desejado.

Ao *Frei Francisco Aparecido Rodrigues – Ofm,* pelo apoio e pela acolhida carinhosa nessa longa caminhada.

À *Profa. Zelândia, irmã-amiga*, sempre presente nas paragens mais nubladas das minhas indagações.

À *Maria Lúcia Garcia Leal Ribeiro*, não só pelo trabalho de digitação mas, sobretudo, pelo apoio e incentivo, compartilhando conquistas e dificuldades ao longo desses anos.

Às Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, na pessoa da Ir. Heloisa, por me terem apoiado nesta caminhada tão difícil.

Aos *funcionários da Universidade Estadual Paulista – UNESP*, pela presteza no atendimento e respeito à causa da Educação.

À *Universidade do Estado do Pará* por permitir a realização deste trabalho.

Ao *sujeito oculto* que me fez certificar da necessidade de relatar esta experiência coletiva.

RESUMO

O presente trabalho consistiu na elaboração do Estado da Arte, ou seja, na análise da produção acadêmico-científica brasileira sobre Projeto Político-Pedagógico, tendo como principal objetivo investigar qual tem sido a Abordagem sobre Projeto Político-Pedagógico predominante. Foi identificada, a presença das seguintes Abordagens: Gestão Democrática, Currículo e Autonomia. Após levantamento das publicações que compõem o "*corpus*" (teses, dissertações, livros, artigos e trabalhos apresentados em eventos), foram estabelecidas as categorias de análise (incluindo as abordagens), a partir das quais, cada texto foi analisado. A Abordagem que mais predominou, em todos os gêneros de publicação, foi Gestão Democrática, seguida por Currículo, enquanto que a Abordagem Autonomia apresenta índice bastante baixo. Como era de se esperar, toda a produção acadêmico-científica concentra-se na Área de Educação, o que vem confirmar que a escola é o lugar de realização do Projeto Político-Pedagógico, devendo portanto, organizar todas as ações em torno da educação de seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que a escola assuma o comando do processo, sem esperar que instâncias superiores tomem essa iniciativa, mas sim lhe forneçam as condições necessárias para levá-lo adiante. O tipo de Pesquisa/Estudo mais freqüentemente desenvolvido é a Explanação Teórica, voltada para os níveis Fundamental e Médio de ensino. No que concerne à terminologia básica, para a referência ao trabalho sobre Projeto Político-Pedagógico, verificou-se que, embora haja predomínio dessa última, uma das dificuldades maiores de um processo de inovação que se corporiza num termo ou conceito (como é o caso do projeto político-pedagógico) reside na sua polissemia. Conclui-se que a produção acadêmico-científica sobre Projeto Político-Pedagógico, no Brasil, vem se concretizando de forma relativamente satisfatória, no aspecto quantitativo e qualitativo. A presente tese pretende alertar para a necessidade de que a produção científica brasileira sobre Projeto Político-Pedagógico seja esclarecedora quanto ao procedimento de uma clarificação do que se pretende significar (do ponto de vista teórico, legal e prático) com a afirmação de que as escolas deverão fazer um "*projeto pedagógico*".

Palavras-Chave: Projeto político-pedagógico, Projeto pedagógico, Proposta pedagógica, Proposta educacional, Plano diretor.

unesp

SUMMARY

The present work consists of the elaboration of the State of the Art, that means, the analysis of the Brazilian academic-scientific production about Political-Pedagogical project, having as main objective to investigate which has been the scope of the predominant political-pedagogical project. It has been identified, the presence of the following topics: Democratic administration, curriculum and autonomy. After the rise of the issues that compose "The Corpus" (thesis, dissertation, books, articles and reports presented in events), it was established the categories of analysis (including the scope), from which, each text has been analysed. The predominant scope, in all kinds of publishing, was the Democratic administration, curriculum, whereas the Autonomy scope presented very low rate. All Academic-scientific production is concentrated in the area of Education, which is to confirm that the school is the place where the Political-Pedagogical project is made, and shall, therefor, organise all the actions around education and its students. In this perspective, it is fundamental that the school assumes the command in the process, without worrying that superior instances take this initiative, but should provide the necessary conditions to take it ahead. The most frequent kind of Research/study developed is the Theoretical Explanation, faced to the fundamental and basic levels of teaching. In what concerns the basic terminology, as reference to the report on Political-Pedagogical project, it has been verified that, although there is predominance of the last, one of the greatest difficulties in an innovation process which constitute a term or concept (which is the case of the Political-Pedagogical Project) is stated in its "POLISSEMIA". It is concluded that the Academic-scientific production about Political-Pedagogical Project, in Brazil, is being developed in a relatively satisfactory way, concerning quantitative and qualitative aspects. The present thesis intends to alert for the necessity that the Brazilian scientific production about Political-Pedagogical Project ought to clarify as much as the explanatory procedure of what it should mean (from the theoretical, legal and practical point of view) with the confirmation that the schools must make a "Pedagogical Project".

Key-Words: Political-pedagogical Project, Pedagogical Project, Pedagogical Proposal, Educational Proposal, Guide Plan.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

LISTA DE QUADROS

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO I - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA ESCOLA 19

1.1. Educação e escola: reflexões sobre a teoria e a prática 20

1.2. Fatores que condicionam a organização da estrutura e do funcionamento da escola 25

1.3. Projeto político-pedagógico: uma proposição teórico-metodológica 30

1.4. Projeto Político-Pedagógico: ambigüidades e expectativas 49

CAPITULO II - AS ABORDAGENS 58

2.1. As Abordagens ajudam a entender a totalidade 59

2.1.1. O projeto político-pedagógico e a gestão democrática 59

2.1.2. O projeto político-pedagógico e o currículo 86

2.1.3. O projeto político-pedagógico e a autonomia da escola 91

CAPÍTULO III - PROCEDIMENTO 97

3.1. Seleção do *"corpus"* 98

3.2. Definição de categorias de análise 100

3.3. Conversa com alguns autores 102

CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO 108

CONSIDERAÇÕES FINAIS 126

BIBLIOGRAFIA 132

ANEXOS

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico no Grupo A.....	109
Tabela 2	Distribuição das Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico no Grupo B.....	110
Tabela 3	Distribuição das Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico no Grupo C.....	110
Tabela 4	Distribuição por períodos das Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico nos Grupos A, B e C.....	111
Tabela 5	Distribuição em Áreas dos Grupos A, B e C.....	111
Tabela 6	Distribuição do Grupo A em tipos de Pesquisas/Estudo em relação às Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico.....	112
Tabela 7	Distribuição do Grupo B em tipos de Pesquisa/Estudo em relação às Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico.....	113
Tabela 8	Distribuição do Grupo C em tipos de Pesquisa/Estudo em relação às Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico.....	114
Tabela 9	Percentagem dos Níveis de Ensino abordados nos Grupos A, B e C.....	119
Tabela 10	Distribuição da Terminologia utilizada nos Grupos A, B e C.....	121

unesp

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Classificação quanto ao tipo de Pesquisa/Estudo.....	101
Quadro 2	Trabalhos selecionados na produção do Projeto Político-Pedagógico e da Gestão Democrática.....	104
Quadro 3	Trabalho selecionado na produção do Projeto Político-Pedagógico e do Currículo.....	105
Quadro 4	Trabalhos selecionados na produção do Projeto Político-Pedagógico e da Autonomia.....	107

INTRODUÇÃO

Ao procurar um pouco a idéia de Projeto encontrou-se, ainda na década de 80, através dos programas grupais que eram desenvolvidos pela SESU juntamente com as universidades, pela primeira vez, a colocação do termo *projeto pedagógico*.

Estimulada pelo Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES), da Secretaria de Educação Superior (SESU), a idéia de Projeto Pedagógico começou a ser discutida nas Instituições de Ensino Superior, numa abordagem vinculada à noção de reestruturação da universidade e de revitalização do ensino de graduação. A expressão *Projeto Pedagógico* e seu sentido no contexto do PADES significava a organização interna da instituição na busca de sua identidade, especialmente em relação ao ensino de graduação, à definição de uma política de ensino explícita, clara e global e que envolvesse todos os segmentos da comunidade acadêmica, considerada "*como o caminho mais adequado para uma intervenção eficiente na qualidade de ensino*" (HORTA, 1993, p. 6).

Segundo Silva, a referência ao Projeto Pedagógico surge pela primeira vez na Resenha n. 03 do PADES, em dezembro de 1983: "*a existência da equipe local do PADES assume relevância na medida em que estiver vinculada aos interesses do Projeto Pedagógico da IES*" (1997, p. 15).

Essa expressão teve inspiração em trabalho realizado em 1981, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas sob a coordenação dos professores Newton César Balzan, Moacir Gadotti, Corinta Maria Grisólia Geraldi e Bernadete Angelina Gatti. O trabalho objetivava a definição da identidade institucional através da discussão e implementação de um Projeto Pedagógico orientador de suas ações de ensino, pesquisa e extensão, de infraestrutura acadêmica, administrativa e pedagógica.

Em 1989, a profa. Alzira Leite Carvalhais Camargo publica Dissertação de Mestrado intitulada "*O processo de reestruturação da PUCCAMP – contribuição ao projeto pedagógico (1981-1984)*", na qual sistematiza e relata o processo de reestruturação da PUCCAMP, bem como, os caminhos percorridos em sua dinâmica de construção.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

> *"A idéia de Projeto Pedagógico foi concebida e lançada, assumindo, assim a PUCCAMP o desafio de se reestruturar. Entretanto a idéia de Projeto Pedagógico não era elaborar um documento escrito que servisse para fins burocráticos e se tornasse letra morta... A idéia de 'projeto' era aquela que reavivava a etimologia da palavra 'projetare' no sentido de algo que lança para frente, que avança, que antecipa o futuro e suas possibilidades" (CAMARGO, 1989, p. 2).*

A compreensão do conceito de Projeto Pedagógico, sua construção como um processo e como referência a uma proposta de trabalho mais ampla para o ensino da graduação, foram pontos fundamentais na ação do PADES, de 1982 a 1989, interrompido no governo Collor, em 1990.

Na década de 90, encontrou-se o discurso colocado, novamente, pelo próprio Ministério da Educação no Programa de Educação para Todos. Como se percebe, o Projeto Político-Pedagógico tem sido alvo de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino.

Ainda na década de 90, a professora Ilma Passos Alencastro Veiga esteve em Londrina no Colégio de Aplicação a convite da Universidade para discutir a questão do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã, que era um programa desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Em 1994 foi constituída uma Mesa Redonda para qual foram convidados o professor Luiz Carlos de Miranda da Universidade de Minas Gerais, a professora Ana Rosa Santiago da Unijuí e a professora Ilma Passos Alencastro Veiga para fazer o relatório da referida Mesa. Essa Mesa Redonda girava em torno da questão do Projeto Político-Pedagógico para a escola.

Essa trajetória dos principais eventos em nosso País, tratou freqüente e intensivamente do termo Projeto Pedagógico, com a dispersão semântica com que vem sendo utilizado, e até mesmo com a distorção com que é usado, desvirtuando o seu sentido.

O desejo de iniciar esta pesquisa surgiu de uma grande inquietação gerada pela prática escolar, enquanto professora da rede pública estadual e da rede privada desde 1975, lecionando ou desempenhando atividades como Orientadora Educacional, no ensino de 1°. e 2°. grau e, no Ensino Superior.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Em função dessas e de outras experiências significativas, em tantos anos de magistério, somadas ao contato com diferentes teorias, e, como ponto de partida, fez-se o seguinte questionamento: Qual a questão, dentro da área de pesquisa sobre Projeto Político-Pedagógico que, no momento, é prioritária que seja investigada, para que se faça avançar a produção científica sobre o assunto?

Relendo a maior parte das publicações brasileiras sobre esta temática, percebeu-se que se faz necessária uma *parada*, para a *retomada do conhecimento* construído pelos estudiosos e pesquisadores até o presente momento.

Reconheceu-se que isto poderia constituir-se num quadro demonstrativo da situação da produção desse conhecimento, que serviria então, como ponto de partida para os pesquisadores no estabelecimento de novas diretrizes de pesquisa e, conseqüentemente, no estabelecimento de uma melhor solidez do corpo teórico da referida temática.

A leitura inicial das publicações científicas brasileiras sobre Projeto Político-Pedagógico suscitou muitas questões. Primeiramente, percebeu-se que posturas variadas estavam sendo adotadas pelos autores, quanto à maneira de encarar o Projeto Político-Pedagógico, o que refletia diferentes concepções filosóficas, pedagógicas e metodológicas.

Então, logo de início, foi possível identificar várias abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico, a saber: Gestão Democrática, Currículo e Autonomia.

Isso levou à formulação do primeiro questionamento fundamental: Qual tem sido a Abordagem sobre Projeto Político-Pedagógico predominante na produção científica brasileira?

Outros dados, lacunas ou problemas observados na primeira leitura da maioria das publicações, apontaram para outras interrogações, tais como: Quais são as conceituações sobre Projeto Político-Pedagógico assumidas e quais terminologias adotadas? Quais as áreas científicas que mais têm se empenhado em contribuir para esta temática? Quais têm sido os tipos de Pesquisa/Estudo freqüentemente mais desenvolvidos?

Todas as interrogações emergidas, bem como a identificação da ausência de um trabalho amplo e profundo que avalie a produção científica sobre a temática aqui tratada, apontaram para a necessidade e importância desta pesquisa.

unesp

Foi assim que decidiu-se pela elaboração do Estado da Arte sobre Projeto Político-Pedagógico no Brasil.

Elaborar o Estado da Arte de alguma área do conhecimento, significa fazer o levantamento, a sistematização e avaliação do conhecimento produzido nessa área, podendo constituir-se numa contribuição ao avanço da ciência.

De acordo com Frigotto,

> *"no trabalho propriamente de pesquisa, de investigação, um primeiro esforço é o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo. Aqui se podem identificar as diferentes perspectivas de análise, as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior e a indicação das premissas do avanço do novo conhecimento..." (1991, p. 88).*

A necessidade de retomada do conhecimento é também defendida, entre outros, por Castro (1978), que encara como uma pré-condição para a criação, a síntese, em qualquer trabalho científico.

Considerando a relevância da presente pesquisa, reconheceu-se que é imprescindível uma revisão crítica da produção do conhecimento sobre Projeto Político-Pedagógico que abranja as publicações científicas advindas de outras áreas que também tenham contribuído para a compreensão desse conhecimento, como por exemplo: Medicina, Enfermagem, Psicologia, etc.

Esta tese compõe-se de quatro capítulos fundamentais. A *Introdução* explica o objetivo fundamental e esclarece o porquê de se trabalhar o Estado da Arte sobre Projeto Político-Pedagógico. O *Capítulo I*, intitulado *O Projeto Político-Pedagógico e a Construção da Identidade da Escola*, apresenta reflexões sobre a teoria e a prática da Educação e, conseqüentemente, da Escola, bem como, as ambigüidades e expectativas em torno da produção científica sobre a temática em estudo. O *Capítulo II* apresenta a *fundamentação teórica de cada Abordagem sobre Projeto Político-Pedagógico*, explicitando, de forma sucinta e, possivelmente satisfatória, *a fundamentação filosófica e/ou pedagógica que definem a estrutura básica de cada uma delas.*

O *Capítulo III* corresponde ao *Procedimento*, onde estão delineados os *critérios de seleção do "corpus"* e *as categorias de análise.*

unesp

Finalmente, o *Capítulo IV* refere-se aos *Resultados e Discussão*. Espera-se que os apontamentos feitos na Discussão, a partir dos resultados obtidos na elaboração deste Estado da Arte, possam contribuir para o avanço da produção científica sobre Projeto Político-Pedagógico e assim, influir também, no progresso da prática cotidiana dos educadores.

Objetivo

A presente pesquisa tem como objetivo a elaboração do Estado da Arte sobre Projeto Político-Pedagógico no Brasil, a partir da análise dos vários tipos de Pesquisa/Estudo sobre o assunto.

Identificar qual tem sido a Abordagem sobre Projeto Político-Pedagógico predominante, dessa produção científica, é uma das propostas fundamentais.

Para tanto ficou decidido que fariam parte desse Estado da Arte os textos que falam, discutem sobre Projeto Político-Pedagógico – excluindo os textos, tais como: guias, e textos explicativos.

Considerou-se Projeto Político-Pedagógico como ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente, instaurador de uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, que permeiam as relações no interior da escola.

Evidentemente, esse conceito foi assim delimitado, para fins de critério de seleção do material bibliográfico que integrou o Estado da Arte sobre Projeto Político-Pedagógico, ou seja, que deveria compor o *corpus*.

No que concerne ao período abrangido pela pesquisa, para a elaboração do Estado da Arte a partir da década de noventa, justifica-se pelo fato de se ter constatado que o início da mesma é marco significativo da efusão de publicações acadêmicas e científicas sobre o tema Projeto Político-Pedagógico.

Se se tomar como ponto de partida a história política e econômica do Brasil, ver-se-á que a escassez de publicações na década de 70, tendo reflexos na década de 80, justifica-se pelo período forte de repressão político-cultural por que passou a sociedade brasileira, sob a total dependência da ditadura militar.

Foi, na verdade, após o golpe de 64, onde então, assumiu a presidência o general Castelo Branco, que começou a se dar o abalo dos governos populistas,



culminando em inúmeras lutas e confrontos na década de 60 e que, prosseguiram inclusive na década de 70 (HABERT, 1992).

O autoritarismo e a repressão ao exercício da cidadania se fizeram sentir na perseguição aos movimentos populares e a todas as forças envolvidas na luta por reformas sociais.

Vários acontecimentos políticos, autoritários e repressivos desse período, afetaram diretamente o ritmo das experiências na área de Educação.

A determinação oficial da censura de livros e jornais afetou, não apenas a implantação de programas de Educação, como contribuiu para o não fluir das publicações científicas sobre o tema, nessa década.

Analisando os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) dos governos militares e os Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC) – todos emergidos no período de 1972 a 1985 – com o objetivo de apreender a representação social da educação contida em cada política pública, Oliveira (1989) concluiu que nesses programas de governos militares, encontram-se bastante estruturadas as representações da educação *redentora* e educação *empresarial*, onde, de forma geral, o desenvolvimento econômico é o ponto crucial.

Por outro lado, segundo a autora, o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República e o Plano de Educação para Todos: Caminho para Mudanças, que abrangem o período de 1986 a 1989, buscam descentralizar o poder, amenizar as injustiças sociais e partem originalmente do pressuposto de que é a crença na melhoria da condição de vida da população, que levará ao crescimento econômico. Tais planos denotam preocupação em conscientizar a nação para a importância político-social da educação.

Embora se saiba que os problemas econômicos, educacionais, sociais e políticos das décadas anteriores (60 e 70) não se eliminaram, apesar do fim da ditadura militar e da criação de novos planos, é significativo saber que o espaço para o exercício da cidadania está aberto, o que, enquanto representa uma condição favorável para o desenvolvimento de estudos é, ao mesmo tempo, um chamamento para o compromisso político de pesquisadores, educadores e estudiosos, bem como de toda a sociedade, para o envolvimento em movimentos sociais, experiências e pesquisas que contribuam para a transformação social.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

CAPÍTULO I
O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA ESCOLA

1.1. Educação e escola: reflexões sobre a teoria e a prática

A escola pública ao ser concebida como local onde se realiza um trabalho de cunho essencialmente político-pedagógico, tem urgência, no atual momento histórico, de engendramento de uma nova e diferente forma de conceber e realizar a organização de sua estrutura e funcionamento.

Todavia, esta nova e diferente forma de conceber e realizar a organização da escola pressupõe o entendimento efetivo da natureza e da especificidade da ação educativa e as condições que devem, necessariamente, ser asseguradas, para que essa ação possa, de fato, realizar-se. Nesse sentido, discutir-se-á, neste primeiro capítulo, a natureza e a especificidade da ação educativa, a estrutura e o funcionamento da escola, enfocando-se, em seguida, o projeto político-pedagógico como instrumento teórico-metodológico que pode contribuir para a construção de um novo projeto de escola.

Do ponto de vista da concepção marxista, a essência humana se constitui através do trabalho e das relações sociais que o mesmo pressupõe. Desse modo, para garantir, minimamente, as condições de sua sobrevivência, o homem age, reflete e transforma intencional e socialmente a natureza, possibilitando, assim, não só a sobrevivência da espécie humana, mas também o seu aperfeiçoamento.

Esse processo de transformar e transformar-se, segundo Maksenas (1994), torna o homem sujeito de suas ações no mundo, passando, conseqüentemente, a produzir o que se designa de civilização. Essa civilização, ainda na avaliação do autor, se configura, na realidade, como a capacidade que o homem adquire de agir, refletir e construir conhecimentos, técnicas, comportamentos, atitudes, enquanto uma das possibilidades de humanização do próprio homem e do meio em que este se insere. Isto significa a sua caracterização como ser ativo, que produz as condições de sua própria sobrevivência, que não se limita somente à produção de bens materiais, mas também à antecipação mental das finalidades dessa ação, à articulação entre fins e meios, enfim, a criação e recriação permanente de atividades

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

que possam garantir o processo de transformação da natureza e, conseqüentemente, a transformação de si próprio.

Nesse sentido, cabe observar que o homem, em função de construir resultados, age de forma planejada e sistemática, o que significa, na verdade, o estabelecimento dos fins e dos meios, construídos a partir de uma ação intencional. É nesse âmbito que se situa a educação escolar.

Por outro lado, é importante ressaltar que o homem, enquanto sujeito individual e coletivo, caracteriza-se como um ser resultante de sua história individual, acumulada em suas diferentes experiências, e é resultante, simultaneamente, da evolução da humanidade, o que remete à idéia, segundo Luckesi (1993), de que o processo educativo ocorre em diferentes situações, podendo se dar, portanto, na convivência familiar, no trabalho, no lazer, na Igreja, nos movimentos sociais, dentre outras, que se caracterizam como espaços não ocupados por uma intencionalidade, como seria numa situação de ensino sistemático. Situações estas em que a ação educativa é comumente referida como ação espontânea ou informal.

Assim, configurada como,

> *"uma prática social, uma atividade humana e histórica, que se determina no bojo das relações sociais entre as classes e se constitui, ela mesma, em uma das formas concretas de tais relações" (FRIGOTTO, 1984, p.33)*

a educação intencional se caracteriza como forma de produção e socialização de conhecimentos sistemáticos, habilidades, valores, atitudes e convicções, modos de vida, que se transformam em elementos produzidos, acumulados e socialmente traduzidos.

Enquanto prática social, a educação se caracteriza, também, como um processo que mantém uma constante e rigorosa relação com o contexto sócio-político, econômico e cultural. Desse modo, a sua compreensão e interpretação parte, conforme observa Veiga (1998), do entendimento acerca dessa relação, uma vez que é justamente neste contexto que a educação obtém significado e suas finalidades e métodos tornam-se claros e inteligíveis.

Posto isso, convém observar que a ação educativa não se realiza em um vazio conceitual e contextual, aliás, o seu significado, do ponto de vista político-pedagógico, depende, fundamentalmente, do contexto em que ela se encontra inse-

unesp

rida.

Desta forma, buscar o entendimento acerca da natureza e da especificidade da ação educativa não significa perder de vista as contradições de cunho sócio-político, econômico e cultural, que marcam a sociedade capitalista. Ao contrário, essa ação se configura como uma totalidade que integra esses componentes estruturais, é por eles condicionada e, na sua especificidade, se constitui como alvo de disputa entre os interesses emergentes nesta sociedade.

Esse fato permite o entendimento de que a ação educativa não significa apenas a transmissão pura e simples de conhecimentos elaborados, mas se caracteriza como um processo de caráter formal, sistemático, intencional e flexível, e, portanto, com um elevado grau de complexidade, cuja especificidade é, fundamentalmente, garantir a apropriação dos conhecimentos pelas pessoas, através do processo de produção e assimilação, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas, afetivas, como tão bem salienta Luckesi (1995).

Em síntese, a ação educativa, enquanto momento da prática social, caracteriza-se como uma ação mediadora nos processos pelos quais o ser humano se apropria e reapropria da própria realidade, materializada no encontro entre o sujeito e sua experiência concreta, norteada pelo conhecimento sistematicamente organizado (LIBÂNEO, 1994).

Essa prática se caracteriza, como uma prática de caráter eminentemente pedagógico, mas que contém em si uma dimensão que apresenta, na realidade, um caráter político, o que possibilita manifestar-se de forma a proclamar a neutralidade, a redução e a fragmentação do conhecimento, colocando-se, neste sentido, a serviço da manutenção da ordem social vigente, ou manifestando-se de forma a contribuir com a implementação de um projeto de transformação social. Isto demonstra que a ação educativa se caracteriza como uma manifestação da prática social, que tem identidade própria, e que é justamente essa identidade própria que possibilitou a criação e consolidação da escola formal.

Essa escola formal tem seu germe, segundo Gadotti (1993), no período de transição do modo de produção primitivista para o modo de produção escravista, momento em que se inicia a divisão de funções no âmbito da sociedade, sendo a escola, no entanto, fruto dessa desigualdade.

unesp

Do ponto de vista de sua estrutura e funcionamento, a escola vai se modificando, ao longo do tempo, em função, sobretudo, das mudanças efetuadas no que diz respeito ao modo de produção.

Gadotti (1993) afirma, ainda, que inaugurado o modo de produção capitalista, mais especificamente a partir do século XVIII, inaugura-se um novo modo de pensar, o pensar burguês e, em decorrência, uma nova concepção de escola. Uma escola, a partir desse momento histórico, de caráter público, universal, gratuito, leigo e obrigatório, que não se submetesse mais à doutrina da Igreja, que continha, naquele momento, o seu monopólio, mas que se submetesse aos interesses dos Estados Nacionais, cujo propósito era a sua utilização como veículo de divulgação desse novo pensar burguês e de consolidação de um novo projeto econômico, o capitalismo.

Isso significou, na realidade, a construção de um projeto para o setor da educação, que servisse de instrumento teórico-metodológico, de suma importância, na consecução dos propósitos da burguesia, a classe social ora emergente. Fato este que acabou representando, naquele momento histórico, uma significativa contribuição da nova sociedade burguesa e capitalista, no que se refere à renovação da escola e à criação, de fato, da escola formal de caráter público. Porém, já na metade do século XX, em alguns países da América Latina e, em especial, no Brasil, os governos passaram a investir cada vez menos no sistema público de ensino, sobretudo na Educação Básica provocando na educação institucionalizada um processo crescente de deterioração.

Essa deterioração, por sua vez, tem se caracterizado, nas últimas décadas, como um fator que tem propiciado uma séria e calorosa discussão, principalmente nos aspectos relacionados à sua estrutura e funcionamento.

Hoje, em plena virada do século, depara-se com uma política para a educação que, segundo Silva,

> *"submete o sistema público de ensino a mecanismos de mercado, que propõem desde o processo de privatização das universidades públicas, até a implementação de esquemas de parceria com empresas de caráter privado, possibilitando, assim, o processo de 'adoção' do setor educacional e de 'colonização' por esquemas de produtividade, gerência e racionalidade, consubstanciadas na noção de qualidade total" (1996, p.125).*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Essa política significa, na sua essência, o cumprimento de um dos aspectos propostos pelo projeto do neoliberalismo[1], que é o fim da oferta das políticas públicas, como políticas para a saúde, transporte, habitação, etc... e, nesse caso específico, política para a educação.

Neste sentido, a questão que mais tem inquietado aqueles que defendem e que buscam a melhoria da qualidade dos serviços educacionais e, na atual conjuntura, aqueles que buscam a garantia de continuidade de sua existência, o que subentende a garantia de financiamento pelo Estado, é a ausência de mecanismos que possam assegurar, na organização da estrutura e do funcionamento da escola, o envolvimento dos diferentes segmentos que a compõem: professores, funcionários, equipe diretiva, pais de alunos e os próprios alunos, sobretudo aqueles que, por carência material imposta, necessitam assegurar a continuidade da escola, enquanto instância que formalmente se responsabiliza pela formação científica e cultural dos indivíduos, enquanto direito já assegurado constitucionalmente.

Pensar, entretanto, mecanismos que garantam o envolvimento desses segmentos com a escola pressupõe, por parte dos mesmos, o entendimento acerca dos fatores que direta ou indiretamente limitam o empreendimento de políticas educacionais[2] e, em decorrência o empreendimento do próprio projeto da escola, enquanto instrumento que, apesar dos condicionantes internos e externos, vem fazendo com que a equipe diretiva da escola busque meios que possibilitam o envolvimento desses segmentos anteriormente citados, na construção de um novo e diferente modelo de escola, voltado para o entendimento dos interesses reais e coletivos da camada majoritária da sociedade, que vem buscando, de forma incisiva, a garantia do direito de acesso e de permanência de crianças e jovens na escola pública.

---

1 Martins enfatiza como neoliberalismo... *"uma corrente de interpretação da realidade e da sociedade (das regras do jogo social) que, como o próprio nome sugere, procura superar as limitações do antigo liberalismo, aquele surgido na Europa no século XVIII, com o avanço do capitalismo, que pregava a liberdade em todos os sentidos, fundamentalmente no campo econômico"* (1993, p.1-2).

2 Por política educacional entende-se o conjunto de programas, princípios, finalidades, objetivos e meios que orientam a direção a ser dada ao trabalho a ser desenvolvido pelas instituições educacionais.

unesp

1.2. Fatores que condicionam a organização da estrutura e do funcionamento da escola

Estudos recentes acerca dos problemas que afloram no campo educacional, realizados por Silva (1996), Garcia (1991), Paro (1992) e Sander (1995), têm apresentado uma grande controvérsia no tocante à explicitação dos fatores que interferem, de forma decisiva, na organização da estrutura e funcionamento da escola.

De forma geral, pode-se considerar a existência de duas posições centrais, que apresentam diferentes formas de abordagem acerca dos fatores que interferem, de forma a estabelecer limites que prejudicam o andamento dos trabalhos no setor da educação e, conseqüentemente, propõem soluções a esses problemas por caminhos também divergentes.

Numa primeira posição, cuja abordagem é funcionalista-positivista[3], o ponto nodal dos problemas em evidência no interior da escola decorre de fatores de caráter técnico e de relacionamento pessoal, transformando com isso, questões de caráter político e social em questões meramente técnicas e psicológicas. Neste sentido, na situação desesperadora enfrentada no cotidiano da escola por professores, funcionários e alunos, de natureza administrativa e pedagógica, problemas de evasão, repetência, indisciplina, falta de recursos materiais, escolha inadequada dos métodos e programas, incapacidade de planejar o trabalho, conflitos, dentre outros, caracterizam-se, por si só, como fatores responsáveis pela situação caótica em que se encontra a escola.

---

[3] A linha funcionalista-positivista é aqui utilizada para designar as tendências que sustentam a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais e, que neste sentido, os indivíduos precisam adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual (LUCKESI, 1992)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Numa segunda posição, que se configura como um discurso apresentando pelos teóricos da linha progressista[4], pode ser encontrada uma tentativa rica e fundamentada de situar a problemática da educação escolar no interior dos movimentos e contradições das questões de caráter sócio-político, econômico e cultural. Posição essa que se fundamenta, evidentemente, no apontamento das relações existentes entre a escola e a estrutura social mais ampla e que caracteriza essa instituição educativa como um espaço de luta onde o confronto entre as forças contraditórias persiste.

De fato, é extremamente difícil discordar da descrição que vem sendo feita no tocante aos fatores internos que interferem na organização dos trabalhos da escola. Todavia, o que parece lamentável, em posicionamento dessa natureza, é perceber aí uma tentativa de ocultamento das relações existentes entre o setor da educação e a estrutura social mais ampla. O que significa, na realidade, o ocultamento das influências sócio-políticas, econômicas e cultural na organização da escola e do quanto estas influências têm conseguido, ao longo do tempo, causar sérios danos na estrutura e funcionamento dessa instituição.

Ao discutir a crise que vem perpassando a educação de uma forma geral, Garcia não titubeia em dizer que o rol de problemas que pairam sobre esse setor que acaba provocando esse estado de crise, *"não começa e termina na educação"* (1991, p.47), como insistem em dizer os adeptos da visão funcionalista. O autor enfatiza que se devem situar as determinações maiores da crise na ausência de poder que o setor educacional revela ter para garantir seu espaço nos círculos onde as tomadas de decisões efetivamente acontecem e no *"quadro mais geral de desinteresse das elites pela educação"* (1991, p.47).

Sander (1995) acaba ratificando, de forma geral, a afirmação de Garcia, na medida em que nos estudos por ele apresentados sobre a gestão da educação no contexto latino-americano, enfatiza que,

---

[4] A linha progressista caracteriza-se como um movimento histórico que hoje se desenvolve entre os estudiosos da educação, em vários países, que sustenta a idéia de que a escola deve ser compreendida à luz de suas relações com o contexto sócio-político, econômico e cultural da sociedade (LUCKESI, 1992).

unesp

> *"Os problemas e os desafios que os países da América Latina enfrentam hoje na prática educativa e na sua administração se compreendem, na medida que são examinados no contexto econômico, político e cultural da sociedade e no âmbito do setor público em particular" (1991, p. 52).*

Garcia (1991) e Sander (1995), em suas análises sobre a gestão educacional, tratam de demonstrar, num quadro mais geral e de forma inequívoca, que os problemas e os desafios enfrentados por esse setor, em última instância, decorrem de fatores sócio-políticos, econômicos e culturais, configurados como fatores de caráter estrutural, sem desmerecer, todavia, que a administração da educação escolar, em decorrência desses fatores, tem-se apresentado como um elemento que se caracteriza como uma política engendrada no seio do Estado, que deve cumprir o papel de organizador dos interesses das elites dominantes, responsável, portanto, também, pela precariedade que o contexto efetivamente tem.

Na realidade, essas relações entre fatores estruturais e o processo administrativo e pedagógico na escola vêm-se configurando como relações de caráter ideológico e político, materializadas e incorporadas como práticas no interior dos aparelhos de Estado. Nesse caso específico, em aparelhos governamentais de atendimento às necessidades educacionais.

Do ponto de vista histórico, a organização da escola, estruturada no seio do Estado burguês capitalista, tem-se processado de diferentes formas e, em consonância, como já foi anteriormente evidenciado, com os projetos econômico e político, implementados nos diferentes momentos históricos pelo sistema capitalista. Essas formas diferenciadas de organização garantem, por sua vez, a existência da divisão do trabalho, o parcelamento das tarefas, enquanto essência do modelo de administração apresentado pelo sistema capitalista e, conseqüentemente, enquanto essência do Estado Moderno[5], na medida em que, do ponto de vista da divisão social do trabalho, o Estado capitalista, como assinala Poulantzas.

> *"... encarna no conjunto de seus aparelhos ideológicos, mas igualmente nos seus aparelhos repressivos e econômicos, o trabalho intelectual enquanto afastado do trabalho manual" (1977, p. 62)*

---

[5] Sobre Estado Moderno ver Bobbio, N. Liberalismo e democracia. 6a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

unesp

Contudo, essa divisão, tanto em determinadas relações de produção, como no interior dos aparelhos de Estado, em especial do aparelho educacional, não pode ser entendida de forma mecânica e funcional e nem ser concebida como uma simples separação entre os que trabalham com o intelecto e os que trabalham com as mãos, mas como uma forma de legitimar a desvalorização do trabalho, retirar do trabalhador a possibilidade de autonomia, enfim, retirar do trabalhador o controle do processo e do produto do seu trabalho.

Fenômeno idêntico observa-se, a partir das últimas décadas, com o sistema escolar, pois, do ponto de vista da organização da escola, as decisões de ordem político-administrativa e pedagógica são tomadas pelos órgãos hierárquicos centrais, cabendo à equipe diretiva da escola o papel de organização de tarefas previamente estabelecidas e ficando aos demais profissionais da instituição escolar a função de execução de tarefas parceladas.

Neste sentido, as decisões sobre o que, como, para que e para quem, em vez de serem refletidas e tomadas pelo grupo da escola, são tomadas por um pequeno grupo, dentro da organização hierárquica, estabelecida por esse modelo de sociedade, sendo este um dos principais fatores que, a partir de determinações externas, têm contribuído, decisivamente, com o processo de desqualificação do sistema educacional.

Assim se configura a escola. Uma instituição pública e estatal, mantida e administrada por políticas educacionais traçadas no âmbito do Estado. Deste modo, para romper com este modelo autoritário, resgatando o controle do processo e do produto de seu trabalho, é imprescindível que os diferentes segmentos que a compõem tenham a compreensão das raízes profundas dos problemas postos para e pela prática educativa e compreendam que a organização do trabalho na escola revela a posição distinta das classes nas relações sociais de produção, onde uns concebem e outros executam, constituindo-se num elemento determinante da prática a ser desenvolvida por essa instituição, e elejam a escola como local de concepção, execução e avaliação de seu projeto educativo.

Eleger a escola como *locus* central do sistema educacional, como instância onde se pode conceber, executar e avaliar o seu projeto político-pedagógico, como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que podem contribuir para a luta de todos os envolvidos com a organização do trabalho

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

pedagógico, pressupõe, dada a sua natureza peculiar, a compreensão, por parte de seus segmentos, do significado do projeto, seus elementos e os princípios que o norteiam. É o que se discutirá a seguir.

1.3. Projeto político-pedagógico: uma proposição teórico-metodológica

Na atual conjuntura, a escola enquanto instituição social vem estabelecendo um relacionamento de mútua influência com o meio social no qual se encontra inserida. Desta forma, há uma forte tendência em torná-la um espaço cada vez mais aberto, que se comprometa em promover, de forma mais autônoma e decisiva, melhorias nas condições de vida da comunidade, naquilo que diz respeito à educação. Por conta disso, vem assumindo, cada vez mais, a responsabilidade de elaboração, execução e avaliação do seu projeto político-pedagógico.

Projeto esse, configurado como um instrumento teórico-metodológico, que, de acordo com a finalidade político-social da escola, define as diretrizes básicas a serem operacionalizadas pelos seus diferentes setores, em conformidade com a sua política de organização interna e com as diretrizes gerais estabelecidas pela administração central, dado o seu caráter público e estatal (BARROSO, 1992).

Tal projeto define, portanto, princípios, finalidades, elementos do diagnóstico, estratégias e metas, que contribuem com a escola no cumprimento de sua especificidade e, quando construído coletiva e democraticamente, possibilita a participação dos diferentes segmentos da escola em torno de um projeto comum; a explicitação do significado e da importância dos elementos que compõem o projeto político-pedagógico; a racionalização da gestão de recursos; a mobilização e congregação de esforços no sentido de organizar interesses diferenciados em torno de metas comuns; a formação técnica e política de seus segmentos; a garantia de construção de sua autonomia; a construção de novos rumos e direção no sentido de formação de sua identidade; enfim, a construção de processos democráticos no interior da escola e, possivelmente, o alcance da melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, sendo este, portanto, o significado a ser atribuído ao projeto político-pedagógico.

Quando se fala de um projeto de escola, trata-se, obviamente, de uma política voltada para a sua organização administrativa e pedagógica. Neste sentido, o projeto, enquanto instrumento teórico-metodológico, caracteriza-se, segundo Vas-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

concellos,

> *"Como uma sistematização nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação administrativa e pedagógica que se quer realizar" (1995, p.145)*

Um instrumento, assim, que aponta as formas e os conteúdos a serem utilizados, deve ter em vista a situação existente, seus limites, possibilidades e necessidades. Para tanto, a escola deve ser concebida como um local de concepção, execução e avaliação de seu projeto administrativo e pedagógico, uma vez que é nesse espaço que se realiza concretamente o processo ensino-aprendizagem. É nesse espaço, portanto, que emergem cotidianamente os problemas a serem enfrentados pelas pessoas nele envolvidas.

Nesta perspectiva, é fundamental que os segmentos que compõem a escola assumam, efetivamente, suas responsabilidades, sem esperar que os órgãos hierárquicos centrais continuem tomando para si essa iniciativa, pois a esses órgãos cabe apenas a garantia das condições necessárias para levar a construção do projeto adiante, sendo essas condições os recursos materiais, financeiros, didático-pedagógicos, de formação, dentre outros.

Daí a necessidade do entendimento de que a ação educativa se define como um processo de caráter intencional, sistemático e flexível, que se caracteriza como um fluxo composto de elementos inter-relacionados, cujo grau de complexidade exige o esforço conjunto dos diferentes segmentos da escola – equipe diretiva, funcionários, pais e mães de alunos, professores e alunos – em pensar a escola, suas finalidades, tempo-espaço, seu currículo, formas de avaliação, elementos de cunho administrativo, relações de trabalho, processo de decisão, enfim, os elementos básicos de sua estrutura e funcionamento. É essa, segundo assinala Veiga (1997), uma das formas possíveis de assegurar o desvencilhamento da divisão do trabalho no interior da escola, de sua fragmentação, de seu controle hierárquico, gerando, assim, uma nova e diferente forma de conceber e realizar a organização do trabalho administrativo e pedagógico e possibilitar aos alunos uma escola cujo tempo-espaço se configure como um lugar de vivência de cidadania e não como um simples local de preparação mínima para o mundo do trabalho ou de preparação para o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo (ARROYO, 1995).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Nesta direção, é necessário entender que o projeto a ser construído pela escola, como observa Vasconcellos,

> *"Não é algo 'a mais' para a escola como um rol de preocupações que nos remetem para fora dela. Pelo contrário, 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 e científica e, o que é essencial, participativa" (1995, p.143).*

O autor, aqui, está se referindo aos desafios que a própria realidade da escola vem sistematicamente impondo aos responsáveis pelo processo educativo e, ao mesmo tempo, assinalando o projeto como um instrumento que pode, e deve, subsidiar, teórica e metodologicamente, o enfrentamento, a ser desencadeado por esses grupos, a esses desafios, a fim de que possam construir democraticamente a escola sonhada.

Assim, o projeto não pode significar apenas um roteiro burocrático, cujo papel é direcionar o trabalho a ser desenvolvido pela escola, de forma a garantir o simples agrupamento de programas, planos de ensino e outras atividades de cunho educativo, não tendo como referência um propósito comum. Não pode significar, também, um projeto que contém somente as ações a serem desenvolvidas pela escola e que após sua elaboração é, simplesmente, encaminhado à administração central, como uma simples comprovação de cumprimento, por parte da escola, de tarefas de caráter burocrático, como comumente vem sendo realizado em nossas escolas, tanto da rede estadual, como da rede municipal.

Um projeto de natureza educativa deve ser encarado como algo bem mais complexo. Segundo Barroso, o projeto educativo representa, na verdade, um instrumento com capacidade de realizar a combinação entre a *"atração pelo futuro e a ação presente"*.

> *"A primeira (atração pelo futuro) gerando a mobilização e a dinâmica criadora necessários a inventar e a 'lutar' coordenadamente pelos futuros possíveis, a segunda (ação presente) obrigando a desenvolver uma metodologia que permita fazer um diagnóstico do presente, identificar constrangimentos e recursos internos e externos, definir objetivos e estratégias" (1992, p. 229)*

unesp

Além disso, o projeto deve ser entendido claramente como instrumento de construção de processos democráticos, na perspectiva de construção coletiva da identidade da escola, enquanto tempo-espaço em que se realiza a ação pedagógica.

Essa construção pressupõe que, a partir do envolvimento e da vontade política dos diferentes segmentos da escola, sejam criadas as possibilidades de rompimento das estruturas mentais e organizacionais fragmentadas e autoritárias, de definição de princípios e finalidades que projetem o vir-a-ser da escola; de análise e avaliação de limites, possibilidades e necessidades; de clarificação das bases teóricas que deverão nortear esse processo; enfim, de elaboração de um planejamento que estabeleça metas, programação de ações, e que tenha como referência o aprofundamento de compromissos, responsabilidades, cumplicidade e a construção de consciência de direitos e de vontade coletiva (BUSSMANN, 1997).

A criação dessas possibilidades, por sua vez, vai depender, fundamentalmente, da organização de três dimensões no projeto, em que são sistematizadas as atividades que vão garantir as condições reais de reflexão em torno do modelo de homem, de sociedade e de escola que se quer construir, de reflexão acerca da forma e do conteúdo que darão materialidade à programação das ações a serem desempenhadas pela escola, através de seus segmentos.

Pelo exposto, observa-se que os princípios e as finalidade são elementos de caráter político e filosófico, caracterizados como eixos norteadores na construção de um projeto de natureza educativa, visto que neles estão contidos os modelos de homem, de sociedade e de escola que se pretende construir. São eles que, em última instância, expressam o rumo, o horizonte, a direção que a escola, através de seus segmentos, escolhe para trilhar.

Isso implica dizer que o projeto se configura como um instrumento que deve ser utilizado para que se possam materializar as intencionalidades da escola. Configura-se, portanto, como uma ação intencional, definida no coletivo das pessoas, um planejamento do que se tem intenção de realizar, uma busca de alternativas futuras.

Em função dessas finalidades, o projeto se caracteriza também como sistematização, nunca definitiva, de um plano educativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada. Aqui, situa-se o sentido político do projeto. Tem sentido político por estar em função de propósitos, de objetivos e de busca de alternativas possí-

unesp

veis, por estar, segundo Veiga (1997), *"intimamente articulado ao compromisso sócio-político com interesses reais e coletivos da população majoritária."*

Porém, o cumprimento desse sentido político depende, fundamentalmente, do cumprimento da especificidade da escola que é a sua função pedagógica. Ou seja, é na especificidade da ação educativa que residem, efetivamente, as possibilidades de viabilização do cumprimento das finalidades da escola. Como evidencia Saviani, *"A função política da educação só se cumpre, na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica"* (1989, p.100).

Todavia, o cumprimento do sentido político do projeto, através da ação pedagógica, supõe e exige um redimensionamento dos elementos que dão suporte a essa ação. Pressupõe, desse modo, análise e interpretação da estrutura organizacional da escola, de seus aspectos político-administrativos e pedagógicos, através da indagação acerca de suas características, seus pólos de poder e seus conflitos. Aqui reside, na essência, o momento do confronto entre a situação em que a escola se encontra, seus limites externos e internos, seus conflitos e a situação que se pretende estabelecer, a partir do levantamento de suas necessidades. Aqui, deve-se indagar acerca das necessidades, limites e possibilidades dos aspectos administrativo, pedagógico e sócio-cultural do projeto.

Resumidamente, pode-se apontar que o aspecto administrativo está relacionado a questões de ordem estrutural e de funcionamento no tocante à organização do tempo-espaço da escola, formas de gestão, descentralização do poder de decisão, atribuição de papéis, orçamento e aplicação de recursos materiais e financeiros, coordenação de pessoal, relação escola-órgãos centrais e instrumentos que contêm as diretrizes gerais e legais da organização no seu caráter formal.

O aspecto pedagógico, como o próprio termo diz, está relacionado a questões de ordem eminentemente educativa, como: definição de princípios, finalidades, objetivos, currículo, metodologias, modalidades de avaliação, relação professor aluno, política de formação, dentre outras.

Por fim, o aspecto sócio-cultural propõe uma reflexão acompanhada de propostas em torno do relacionamento entre escola e comunidade, entre escola e organizações sociais, formas de participação, organização do tempo-espaço da escola, enquanto forma de garantir a realização de eventos culturais e políticos, de interesse da escola e da comunidade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Claro está, contudo, que não basta definir princípios e finalidades e compreender as características da escola e dos problemas que nela afluem, se essa compreensão não for traduzida em ações, melhor dizendo, em programas de ações. Esses programas, por sua vez, devem-se constituir como formas de estabelecer os meios, os conteúdos, a direção que se quer trilhar para que se possam atingir, efetivamente, as finalidades. Segundo Ribeiro, *"Os programas de ação se constituem na expressão mais plena da dimensão política contida na ação humana total. Se caracterizam como antecipações ideais daquilo que queremos ver realizado"* (1992, p. 23).

O projeto político-pedagógico, nessa perspectiva, deve ser considerado, também, como um instrumento que permite reflexão e análise, de forma permanente, pela escola; que possibilita a definição do que e do para que realizar o trabalho educativo, em suas diferentes dimensões; que oferece as condições de articulação entre a teoria e a prática; que dá significado às ações a serem empreendidas, servindo, como enfatiza Vasconcellos (1995), como referência para a caminhada.

Por outro lado, essa caminhada, por se caracterizar como um processo intencional, sistemático e flexível, com um alto grau de complexidade, deve contar, rigorosamente, com o envolvimento de professores, equipe diretiva, funcionários, alunos e pais e mães de alunos, enfim, todos os segmentos que formam a denominada comunidade escolar, visto que são essas pessoas que, em tese, devem sonhar, desejar e buscar as formas que viabilizem o avanço quantitativo e qualitativo da escola. São esses os sujeitos que devem assumir a escola enquanto sua, organizando-se e exigindo do Estado as condições reais desse avanço, naquilo que lhe compete. Afinal de contas, não se pode, sob nenhuma hipótese, perder de vista que a escola a que nos referimos é uma instituição que se encontra inscrita no seio do Estado, faz parte de um aparelho estatal, como já foi evidenciado anteriormente.

O enfrentamento desse desafio não é, no entanto, uma tarefa fácil de se realizar. O processo de reflexão e ação, que perpassa este projeto, frente aos limites impostos, só terá chances de êxito se contar com um referencial teórico e metodológico que expresse as leis fundamentais que regem o movimento que se processa na realidade como um todo e nas sociedades em particular, que subsidie a construção do projeto, uma vez que no processo educativo o fazer não é suficiente. É preciso conhecer o que se faz, como e para que se faz, tendo em vista que nenhuma prática educativa, de caráter intencional, é possível sem uma certa teorização. Neste senti-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

do, a pretensão de construir um projeto de escola, sem uma condução teórico-metodológica, pode significar a condução por uma certa teoria implícita, que irá pré-determinar o pensar, o querer e o agir das pessoas envolvidas com o projeto, sem que elas disso se dêem conta.

Na realidade, o referencial teórico-metodológico, aliado à prática, é que vai proporcionar os recursos conceptuais que orientarão as mudanças a serem realizadas na própria lógica interna da escola.

Isso vem reafirmar a necessidade de construção de um projeto de escola que não estimule a tradição pesada, autoritária e burocrática de organização de sua estrutura e de seu funcionamento, mas que, pelo contrário, democratize as relações de poder, tão presentes em nossos estabelecimentos de ensino, através do reconhecimento do direito de participação de todos os segmentos da escola no processo de decisão.

Este reconhecimento, por sua vez, poderá vir a acontecer se a escola optar por estabelecer o planejamento participativo, com base nas expectativas dos diferentes segmentos da escola. Esta modalidade de planejamento deve ser compreendida, entretanto, como um instrumento de ruptura com o modelo autoritário e de respaldo da construção do novo na educação.

Neste caso, o ato de planejar deve ser caracterizado como resultado da contribuição de todos os setores da escola. É preciso que todos os segmentos decidam conjuntamente o que fazer, o como fazer, uma vez que as decisões individuais e isoladas, postas em prática em nossas escolas, vêm, cada vez mais, se mostrando insuficientes para construir resultados significativos, numa atividade de natureza eminentemente educativa. Daí a necessidade de se implementar o planejamento participativo.

As bases do projeto político-pedagógico, com o propósito de construir a identidade da escola, devem estruturar-se num processo de planejamento considerado, segundo Falkembach,

> *"... como instrumental teórico-metodológico capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir na escola. Como ferramenta capaz de vitalizar experiências educativas e instituições e de respaldar a construção com democracia do projeto político-pedagógico" (1997, p. 132)*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

O que a autora busca evidenciar, é a necessidade de se entender o planejamento participativo, enquanto instrumento detentor de caráter político e pedagógico de mudança, no tocante às formas como os indivíduos e instituições relacionam-se entre si e com o mundo que os cerca. Esse é o desafio colocado. Enfrentá-lo é uma tomada de decisão política dos segmentos que congregam a escola. Sem essa firmeza na tomada de decisão, o planejamento participativo e, em decorrência, o projeto político-pedagógico, não serão efetivamente materializados, pois é definitivamente impossível pensar nessa materialização sem a vontade e o compromisso político dos segmentos envolvidos.

Além do planejamento participativo, outro elemento básico do projeto é a organização do currículo. Currículo, aqui, concebido como construção social do conhecimento, pressupondo, porém, a sistematização de meios para que essa construção se efetive.

Segundo Leite (1994), o currículo deve ser discutido com base na concepção de que o conhecimento não se caracteriza como um conjunto isolado de informações, mas um conjunto comprometido com uma determinada visão de mundo, de sociedade, de educação e de homem, que se manifesta no próprio processo de investigação do real. O que subentende a compreensão de que o currículo não é um instrumento neutro, separado do contexto social mais amplo, mas um instrumento historicamente situado e culturalmente determinado. O que implica na necessidade de reflexão na perspectiva coletiva.

Um outro elemento do projeto político-pedagógico que, certamente, deverá ser exaustivamente discutido pelos grupos é o processo de avaliação. A necessidade dessa discussão se pauta no fato de que o planejamento se configura como ação pela qual se decide o que se vai construir, e a avaliação é a ação crítica que subsidia a verificação de como se está construindo o projeto da escola, com possibilidade de impedimento do processo de cristalização ou desatualização do projeto e, conseqüentemente, da ação educativa.

A avaliação, nessa perspectiva, deve ultrapassar a apreciação do desempenho dos alunos, abrangendo, assim, um caráter institucional. Deve atingir o desempenho dos alunos; a atuação do professor e dos outros profissionais da escola; os conteúdos e processos de ensino; o conselho escolar; dinâmicas e relações de trabalho; condições físicas, materiais e financeiras disponíveis; a articulação escola-

unesp

Estado, escola-comunidade e até a própria sistemática de avaliação. O que significa construir uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização escolar.

A avaliação, portanto, deve ser compreendida como um instrumento que, durante o processo de execução do projeto, apresenta dados concretos que servirão de subsídios para reflexão. O que implica a compreensão de que a avaliação, conforme enfatiza Veiga, envolve três momentos: *"A descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva"* (1997, p. 32).

Desse modo, os responsáveis pelo processo de avaliação, os segmentos da escola, devem ter uma visão global acerca do projeto político-pedagógico. Isto subentende a não compreensão do projeto como algo estanque e desvinculado dos aspectos sócio-político, econômico e cultural e a não rejeição das contradições e dos conflitos que emergem do tipo de relações travadas no interior da escola. Saber como enfrentá-los é, assim, a grande e difícil tarefa dos responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação do projeto. Saber enfrentá-los implica, no entanto, a compreensão de que esses elementos fazem parte do cotidiano escolar, com condições de servir de instrumentos de construção de novos valores, idéias, formas de tratamento, comportamentos, novas convicções, na medida em que sejam considerados e administrados numa perspectiva de transformação, pois, conforme assinala Bussmann, os conflitos, as contradições, quando discutidos nesta perspectiva, possibilitam *"...um clima propício à mudança adaptativa, pois conflito gera mudança, mudança gera adaptação e, em conseqüência, gera a sobrevivência da organização com o salto da qualidade ou não"* (1997, p. 47).

Flecha, em seu texto "As novas desigualdades educativas", evidencia que: *"...as posturas críticas têm que desenvolver os conflitos para posteriormente reconstituir consensos mais igualitários"* (1996, p. 41).

É importante observar nas falas desses autores a necessidade de busca de novas estratégias de tratamento dos conflitos e das contradições instaurados no interior da escola, como uma das formas de possibilitar a democratização das relações no seu interior. Porém, essas novas formas não podem, sob nenhuma hipótese, ser impostas por sujeitos que se dizem donos da verdade. Na realidade, esses elementos não podem servir como instrumentos que provoquem dificuldades no pro-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

cesso participativo; devem, sim, se constituir como instrumentos que assegurem a participação, sobretudo, nos momentos de reflexão acerca da escola.

Outro aspecto importante a ser abordado neste trabalho diz respeito aos princípios que deverão nortear a construção de um projeto de escola fundamentado em processos democráticos.

Aqui cabe uma série de indagações, dentre as quais podemos ressaltar: diante da crise que perpassa a escola pública, estampada no descompromisso com a universalização da escola básica; do descompromisso com a garantia das condições materiais, financeiras e de formação, configuradas como condições essenciais ao processo de profissionalização e ao desempenho da própria instituição; da exacerbação do poder exercido pelos responsáveis diretos pela administração dos diferentes setores do aparelho educacional, tanto do ponto de vista macro – administração central – como do ponto de vista micro – unidades escolares; da própria comunidade, que alijada do direito de ter e de ser, delega à escola a "*obrigação*" de resolver problemas fora de sua competência, quais princípios que irão nortear um projeto de organização administrativa e pedagógica de uma escola, cuja perspectiva é a sua própria transformação?

Esta é uma indagação considerada como um dos pontos mais importantes na construção do projeto, visto que são os princípios os eixos que poderão proporcionar o rumo a ser dado às práticas administrativas e pedagógicas. Desse modo, se os diferentes segmentos da escola não têm diante de si uma idéia clara e crítica acerca desses princípios, obviamente não poderão apresentar as condições necessárias de atuação no processo organizacional da escola.

Se a real intenção dos segmentos da escola é promover um tipo de organização que assegure, efetivamente, um modelo de escola que não seja seletiva e excludente, mas que se configure como uma instituição autônoma, que tenha como marco de referência *"o cotidiano do homem de hoje e do homem futuro"* (GADOTTI, 1993, p. 85), através da construção coletiva de um projeto, um dos pontos a serem discutidos são os princípios que deverão nortear essa organização, dada a impossibilidade de viabilização de um projeto de escola sem uma definição clara e precisa de seus princípios. Aqui se encontra um desafio a ser enfrentado pelos diferentes segmentos da escola.

unesp

Por outro lado, há que se considerar que dada a especificidade do papel da escola, os princípios, já estabelecidos constitucionalmente, que os segmentos da escola não podem perder de vista são: igualdade de condições de acesso e permanência na escola, qualidade, liberdade, valorização do magistério e gestão democrática[6]. São estes os princípios que, a seguir, serão discutidos.

No tocante ao direito de igualdade de condições de acesso e permanência na escola básica, enquanto um dos princípios que contêm, na sua essência, as condições legais de garantia da universalização da educação básica, a sua execução tem sido, dentre outros aspectos relacionados à escola, historicamente negada, embora se perceba que, no Brasil, a simples oferta de ampliação do acesso à escola, através da ampliação do número de vagas, vem sendo difundida, ultimamente, pelos dirigentes dos aparelhos de Estado, como a plena garantia de universalização da educação básica, independentemente da garantia da permanência, através de um ensino de qualidade.

É claro e evidente que a simples ampliação do número de vagas não significa a garantia da universalização ou garantia de oportunidade a todos, indistintamente. Aliás, as estatísticas apontam, sistematicamente, o número elevado de crianças em idade escolar fora da escola, sem contar com o alto índice de evasão e repetência, problema crônico da escola pública. Esse quadro alarmante, que a escola pública vem apresentando, de crianças em idade escolar fora da escola e de evasão e repetência, vem comprovando que só se garante igualdade de condição de acesso e permanência na escola, e só se garante universalização da educação básica, quando a igualdade tem o sentido de oportunidade e tratamento. Ou seja, só se assegura igualdade de acesso e permanência na escola, na medida em que se assegura a coexistência entre oportunidade de acesso e a garantia de permanência através do oferecimento de uma escola com um padrão mínimo de qualidade. Caso contrário, mantém-se garantida a desigualdade.

Pelo visto, a igualdade de acesso e permanência só se materializa quando se garante uma escola onde a qualidade não é entendida como *"privilégio de minorias econômicas e sociais"* (Veiga, 1997), mas proporcionada a todos, indistinta-

---

[6] Os princípios acima citados já se encontram estabelecidos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e são discutidos por Veiga no Texto "Projeto político-pedagógico: uma construção possível" (1997).

unesp

mente, e qualidade não pode estar relacionada apenas às expectativas do mercado de trabalho. Deste modo, a reflexão sobre a qualidade, enquanto uma das responsabilidades do projeto político-pedagógico, não pode ser desvinculada de uma problemática do setor educacional, no contexto brasileiro, de grande preocupação, que é a problemática da evasão e da repetência na escola pública, o que comprova que esse princípio vai além da meta quantitativa de uma instituição de caráter público. Ela implica, sobretudo, garantir, efetivamente, a permanência na escola dos que nela ingressam.

Contudo, a concepção de qualidade na educação, a ser construída, deve estar diretamente relacionada com a forma como é concebida e realizada a organização da estrutura e funcionamento da escola. O que significa que, da mesma forma que a organização da escola deve ter como centralidade as finalidades coletivamente estabelecidas, a qualidade como um dos princípios que fundamentam essa organização deve estar também relacionada a esses fins.

Assim, se as finalidades educativas, na sua essência, estão relacionadas ao processo de produção-reprodução da existência humana, à conquista de direitos sociais, à vivência em tempo-espaço humanizados e humanizadores, como defende Arroyo (1995), naturalmente a qualidade do trabalho a ser realizado pela escola, enquanto instância educativa, deve corresponder plenamente a esses fins.

Veiga (1997) afirma que, na qualidade que se busca, devem estar embutidos dois aspectos consideravelmente indissociáveis: o aspecto formal ou técnico e o aspecto político.

O aspecto formal ou técnico está relacionado diretamente aos conhecimentos, métodos, técnicas e instrumentos, que se caracterizam como condições materiais e conceptuais, necessários ao desenvolvimento das capacidades humanas de pensar de forma coerente, observar, discernir, analisar situações simples e complexas, intuir, criar, etc., articuladas a habilidades, hábitos, atitudes, convicções, enfim, modos de vida.

O aspecto político da qualidade está relacionado com a construção-assimilação de valores, idéias, convicções como eixos que orientam o conhecimento e a intervenção ativa na realidade.

Assim, a articulação entre o aspecto formal ou técnico e o aspecto político é que vai dar sentido e significado à qualidade na educação institucionalizada.

unesp

Um projeto político-pedagógico cujo propósito maior seja a construção de um modelo de escola calcado em princípios democráticos, dotado, portanto, de um novo padrão de qualidade, deve, também, ter como base um princípio já estabelecido constitucionalmente, que é o princípio da liberdade.

Liberdade e autonomia são dos aspectos do projeto estreitamente relacionados e fazem parte da própria essência do ato educativo. Liberdade enquanto condição para pensar e organizar a estrutura e o funcionamento da escola; para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber, como estabelece a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases; para se ter satisfação; enfim, liberdade enquanto condição para refletir e desenvolver os projetos da escola.

Porém, um dos limites da escola está justamente na forma como seus segmentos entendem e utilizam esse princípio, pois, embora o conceito de liberdade na sua essência nos remeta à idéia de decidir e agir segundo a nossa própria vontade, ou seja, nos remeta à idéia de que a liberdade consiste em alguém fazer o que deseja, há um obstáculo em qualquer aspecto da vida entre as coisas que se pretende fazer e as condições apresentadas. Isto implica em entender que a liberdade absoluta, da mesma forma que a autonomia absoluta, inexistem.

Segundo Silva (2000), a liberdade humana é uma liberdade limitada. O ser humano não detém liberdades frente a certas condições. No entanto, essas condições são relativas e, nesse sentido, o homem tem liberdade de tomar posições diante delas. O que vai depender da vontade do homem em ceder ou enfrentar essas condições adversas. *"Ser livre significa, portanto, sondar o espaço de independência dentro do ambiente de dependência e, assim, livrar-se internamente desta dependência"* (LUCKÁCS apud SILVA, 2000, p. 87).

Os autores citados procuram evidenciar que o homem, ao mesmo tempo que é dotado de liberdade limitada, é dotado de capacidade de tomar posições diante destes limites. Entretanto, essa tomada de posição frente a estes limites vai depender, fundamentalmente, do grau de responsabilidade do sujeito frente aos objetivos que se propõe alcançar.

Freire no texto *"Educação e participação comunitária"* evidencia que

> "A existência humana não tem o ponto determinante de sua trajetória fixado na espécie. Ao inventar a existência, com os materiais que a vida lhes oferece, os homens e mulheres inventaram ou descobriram a 'possibilidade' que representa necessa-

> riamente a liberdade, que somente receberam lutando por ela" (1996, p. 54).

Daí a nossa expectativa de ainda conquistar, apesar dos limites impostos, a liberdade e a autonomia, tão necessárias à construção de um novo projeto de escola.

Se se parte da perspectiva de que o projeto político-pedagógico deverá servir como instrumento teórico-metodológico de construção de um padrão de qualidade no trabalho a ser realizado pelos segmentos que compõem a escola, é indispensável pensar na possibilidade real de implementação de uma política que garanta a profissionalização de seus quadros.

Desta forma, a garantia de melhores condições de trabalho, a luta por melhoria de condições salariais e, sobretudo, a garantia de implementação de uma política de formação devem fazer parte da agenda da escola. Devem, portanto, fazer parte, indiscutivelmente, do projeto.

Segundo Wenzel (1994) os trabalhadores, neste país, e, sobretudo, os trabalhadores da educação, vêm sofrendo, de certa forma, um processo de mobilidade social vertical descendente, não só do ponto de vista da proletarização salarial, mas, principalmente, em sua formação profissional e política. Aliás, a profunda crise que perpassa os diferentes níveis e modalidades do ensino, na escola brasileira, está associada à desqualificação dos profissionais da educação, sobretudo o professor.

Verifica-se, assim, que a valorização dos profissionais da educação, no que tange à formação tanto do ponto de vista inicial como do ponto de vista continuado, caracteriza-se como um princípio que deve ter centralidade na discussão acerca do projeto político pedagógico da escola, pois, ainda hoje, em plena virada de século, depara-se com uma lacuna, nas políticas apresentadas para o setor da educação, no que concerne à política de formação dos profissionais, das diferentes áreas, inscritos nas redes oficiais de ensino.

Essa situação se apresenta como uma situação deveras insustentável, pelo número elevado de professores e técnicos sem formação em nível de graduação e, o que é pior, professores e funcionários sem formação até o nível médio. O que revela a necessidade de implementação, em caráter de urgência, de uma políti-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ca não só da formação continuada[7], mas também na formação inicial e em nível de ensino médio, dependendo da região.

Tais iniciativas, como é de conhecimento de todos, não vêm sendo tomadas pelo governo federal, embora esse mesmo governo venha insistindo em apontar a formação dos trabalhadores da educação como fator responsável pelos problemas que perpassam a escola pública.

Assim, configurada como uma política que faz parte do projeto da escola, a formação continuada, enquanto instrumento de formação técnica e política dos profissionais da escola, deve contar com o apoio de agências formadoras, principalmente das universidades. O *locus* central dessa formação deve ser a própria escola. A não priorização de políticas dessa natureza no projeto político-pedagógico pode significar a apresentação de propostas de caráter inovador, nas áreas administrativa e pedagógica, que, certamente, cairão no vazio, por não encontrarem repercussão na própria escola.

Deste modo, compete à escola proceder ao levantamento das necessidades de formação de seus profissionais, através da implementação de um processo diagnóstico, levando em conta não somente a discussão acerca dos conhecimentos de cada área em específico, mas, também, o conhecimento sobre o processo organizacional da escola, relação escola-comunidade, papel do Estado, enfim, uma formação relacionada ao processo educativo no seu sentido mais amplo, o que subentende a formação nos seus aspectos técnicos e políticos.

O efetivo cumprimento de princípios como igualdade de condições de acesso e permanência na escola, qualidade, liberdade, valorização profissional, com propósito de construir um novo projeto de escola, no intuito de transformá-la em um espaço de formação do aluno para o conhecimento e a intervenção ativa na realidade, de formar no aluno consciência de direitos e deveres, pressupõe uma efetiva transformação na lógica interna da escola, o que reclama, por sua vez, a implementação de um novo modelo de gestão.

Este deve ser um modelo de gestão que conceba a escola como *locus* central para a busca da tão almejada melhoria na qualidade do ensino, que compre-

---

[7] A formação continuada deve ser entendida como uma formação contínua, que se inicia na formação inicial e prossegue ao longo da trajetória profissional, tendo como propósito qualificar os trabalhadores da educação para um melhor desempenho no trabalho.

unesp

enda com profundidade a relação entre escola e contexto social mais amplo, que perceba os problemas da escola como decorrentes de circunstâncias sociais e institucionais, que propicie um movimento em favor do rompimento com o burocratismo estatal, que repense a estrutura do poder no interior da escola, com vistas a sua socialização, que se proponha provocar um rompimento com a separação entre os processos de concepção e de execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, que busque, enfim, resgatar o controle do processo e do produto a ser construído pelos diferentes segmentos que compõem a escola (VEIGA, 1997).

Uma gestão dessa natureza e com essa finalidade exigirá, fundamentalmente, uma ruptura histórica com a prática administrativa calcada em princípios empresariais e o enfrentamento da problemática da exclusão dos filhos dos trabalhadores da escola, através do processo de evasão e repetência. Para tanto, deverá contar com a participação efetiva de todos os segmentos da escola no pensar, executar e avaliar o seu projeto.

Por outro lado, há que se considerar que administrar uma escola a partir de um modelo de gestão fundado em processos democráticos não é uma tarefa fácil de se realizar, pois se trata de contar, fundamentalmente, com a construção de uma cultura que valorize os princípios democráticos, valorizando, assim, a participação crítica e criativa dos grupos envolvidos na construção do projeto político-pedagógico e na gestão.

No caso dos sistemas de ensino em que a cultura burocrática já se tornou uma realidade, como é o caso dos sistemas de ensino no contexto brasileiro, o rompimento é ainda mais difícil de ser realizado. Diga-se de passagem que o movimento em favor do rompimento da burocracia estatal, embora presente no contexto brasileiro, tem sido incipiente para a plena superação, apesar de algumas iniciativas. Para isso é preciso uma atuação mais significativa dos grupos de pressão, não só no âmbito de formulação dessas políticas, como ultimamente vem acontecendo em alguns Estados, mas também no âmbito de sua implantação.

Neste momento, em que o capitalismo vem passando por uma série de crises, inclusive crises na organização fordista de trabalho, e em que o cenário nacional e internacional, neste final de século, já surge no setor da educação, como reação e alternativa histórica a essas crises, um modelo de gestão, proposto pelo projeto neoliberal, que, segundo Gentilli (1995), não difere das investidas liberais,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

visto que se caracteriza pela cristalização de um modelo social fundado na marginalidade e, portanto, na exclusão do direito de ter e de ser da classe trabalhadora, setor cada vez mais amplo da população, há necessidade de ampliação do compromisso com a construção de um projeto de escola fundado em processos democráticos.

Essa crise, ao contrário do que muitos pensam, não abrange apenas o setor da economia: ela se espalha, a passos largos, pelos diferentes setores da sociedade, inclusive, e sobretudo, pelo setor educacional, que é, na atual conjuntura, neste país, em específico, um dos setores mais atingidos pelos males provocados pela Qualidade Total[8].

Aliás, o neoliberalismo só conseguirá impor, efetivamente, suas medidas antidemocráticas se conseguir desintegrar a possibilidade de existência do direito à educação, enquanto direito constitucional, portanto social, e do aparato institucional que possa garantir a concretização de tal direito, configurado na escola pública e estatal (GENTILLI, 1995). As investidas do Estado brasileiro para garantir essa desintegração são públicas e notórias.

Por outro lado, garantir a concretização deste direito, luta histórica, apresenta-se, hoje, como grande e difícil desafio, frente aos mecanismos que os governos nos âmbitos federal, estadual e municipal vêm sistematicamente utilizando.

Enfrentá-los é decisão coletiva. Buscar formas competentes para esse enfrentamento também passa pela decisão coletiva. Contudo, uma coisa é certa: a escola tem urgência de uma reorganização administrativa e pedagógica, a partir de pressupostos democráticos.

Tem-se até assegurado legal e formalmente o direito e o dever de realizar esse processo reorganizacional. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Artigo III, estabelece o princípio da gestão democrática no ensino, incluindo, no seu Artigo XIV, que "*os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades*". Isso, segundo Demo, pode significar a consagração ao mesmo tempo de

---

[8] Entende-se por Qualidade Total um novo modelo de gestão, que caracteriza a escola como uma instância de alto desempenho, administrada por lideranças gerenciais, os quais planejam formas de aprendizagem de acordo com as novas habilidades exigidas pelo mercado e que sejam "*concretas*", "*práticas*", ligadas à "*vida real*" e organizadas por equipes de trabalho (WEXLER, 1995).

unesp

dois princípios educativos: "*a gestão democrática e o espaço próprio de cada sistema conforme suas peculiaridades*" (1997, p. 19). A seguir, o autor especifica que os profissionais dos estabelecimentos de ensino deverão participar da elaboração do projeto pedagógico da escola, junto à comunidade. Isto significa colocar nas mãos da escola e da comunidade a responsabilidade de construir o projeto da escola, num meio termo entre diretrizes gerais de cunho nacional e peculiaridades locais, chegando até à gestão financeira de recursos. Na realidade, a nova Lei, até certo ponto, apresenta um certo nível de abertura a esse processo, e estabelece até alguns princípios democráticos de organização da escola nos seus diferentes níveis e modalidades.

Por outro lado, são antecipadas, intencional e politicamente, é claro, funções que deveriam ser desempenhadas pela escola e pelo conselho, ou que, no mínimo, deveriam ser discutidas com a escola e o conselho, tendo em vista que impõe uma série de medidas, de forma claramente autoritária, tais como: a imposição dos parâmetros curriculares sem uma discussão sistemática com a escola; a imposição do processo de avaliação dita como institucional, sem avaliar, porém, as condições de trabalho oferecidas; a obrigatoriedade de criação das Unidades Executoras, sem antes discutir com os segmentos da escola, criando, nessa mesma resolução, formas de envolvimento da própria comunidade escolar, através de seus conselhos, na arrecadação de recursos para a manutenção da escola e, o que se pode considerar de pior para a escola, retirando o caráter político do conselho escolar.

Essas medidas ferem, por questões óbvias, a autonomia das instituições educativas, desde os órgãos centrais até os estabelecimentos de ensino, em suas diferentes formas de definição de políticas para a organização da estrutura e do funcionamento da escola.

É, portanto, sobre essas e outras medidas estabelecidas autoritariamente pelo Estado, sobre a proletarização salarial, material e conceptual dos quadros da escola, sobre os limites estruturais que interferem direta ou indiretamente na organização dos trabalhos da escola, que se deve refletir e buscar formas competentes de combatê-los.

Acredita-se que o projeto político-pedagógico é uma forma. É no processo de construção coletiva do projeto que se pode vislumbrar o desencadeamento de um processo de análise das formas de relação de poder que acontecem fora e no interi-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

or da escola. É no processo de construção coletiva do projeto que se podem vislumbrar mudanças de posições, valores, idéias, atitudes e convicções, no sentido de garantir a superação do comodismo, do imobilismo, das descrenças, das resistências, provocadas por projetos de interesses mais amplos, mas tão presentes em nossas unidades escolares.

Enfim, é no processo de construção de espaços de estudos e reflexões acerca do modelo de homem, de sociedade e de escola que se tem e que se almeja, que se pode construir uma nova e diferente forma de pensar a natureza e a especificidade da escola e da ação educativa e a responsabilidade que cada segmento que compõe essa instituição deve assumir, sobretudo aqueles que se encontram legal e formalmente nela inscritos, a fim de que possam compreender a relação escola-comunidade, escola-Estado, seus limites, possibilidades e necessidades e construir sua identidade e a compreensão de que e escola é, por excelência, o espaço de construção de consciência de direitos e, em decorrência, de construção, junto com outros setores sociais, da democratização do Estado.

Conforme assinala Resende (1997), essa é uma tarefa que envolverá uma série de desafios, mas a escola pública, por conta de sua natureza e especificidade, a de formação de sujeitos para o conhecimento e a intervenção na realidade, caracteriza-se, sem sombras de dúvidas como um campo apropriado para esse tipo de enfrentamento.

É nesta perspectiva que se propõe uma reflexão, no próximo tópico, sobre um dos princípios básicos do projeto, a gestão democrática.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

1.4. Projeto Político-Pedagógico: ambigüidades e expectativas

A concepção de projeto político-pedagógico está relacionada à concepção de educação e à visão de homem implícita no processo educacional. Ele é a própria essência do trabalho que a escola desenvolve no âmbito de seu contexto histórico. Veiga (1998) reflete sobre a construção do projeto político-pedagógico entendido como a própria organização do trabalho pedagógico, processo de reflexão contínua cuja intencionalidade tem sentido explícito, função definida e articulada a um compromisso sócio-político que orienta o debate sobre o mesmo.

Alguns autores ao trabalhar a questão pedagógica da educação, vêem o projeto político-pedagógico no contexto de políticas de sentido diverso: como forma de controle das escolas; como forma de normativização e racionalização da sua gestão; ou, paradoxalmente, como forma de mobilização da autonomia da escola, desenvolvimento da sua democracia interna e reforço do seu papel cívico e comunitário.

Na visão de Souza (1995), o projeto pedagógico é uma proposta de trabalho integrado que descreve um conjunto de atividades a serem desenvolvidas, com os referenciais a elas associados e com uma metodologia a ser adotada.

A LDB (1996), em seu Art.12 (inciso I) estabelece como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de seu projeto pedagógico. No Art.13 (inciso I) e no Art.14 (inciso I e II), estabelece que esse projeto é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais de educação e a comunidade escolar local.

Vale chamar a atenção para a variedade terminológica empregada pelo legislador: proposta pedagógica (arts. 12 e 13), plano de trabalho (art. 13), projeto pedagógico (art. 14), o que poderá trazer confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais. A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relacionam-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto (art. 13).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Apesar da variedade de situações, arriscamo-nos a que a "*obrigação*" das escolas elaborarem um projeto pode permitir aumentar o controle da Administração central ou regional sobre o estabelecimento de ensino, na medida em que obriga a tornar explícitas as políticas e os procedimentos que os professores e os seus órgãos de gestão utilizam no funcionamento real da escola. Nesta perspectiva, a introdução do projeto político-pedagógico aparece claramente associada às preocupações de eficácia, eficiência, qualidade, avaliação, com que os governos e as suas administrações pretendem garantir a produtividade do sistema, a rentabilização dos recursos e as poupanças nas despesas com a educação. Esta obrigação de as escola elaborarem e tornarem público um projeto permite, como diz Obin (1990, p. 90) "*substituir o que é implícito e dificilmente verificável, pelo explícito e controlável*".

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

Neste caso, o projeto pode ter um efeito totalmente oposto, permitindo aumentar a autonomia da escola, a sua democracia interna e a construção de um bem-comum local. Assim, o projeto político-pedagógico pressupõe uma reparticipação dos poderes entre o centro e a periferia do sistema educativo, aumentando a responsabilidade coletiva dos professores sobre o seu próprio trabalho e implicando a participação da comunidade na definição e controle social da escola e na definição de uma política educativa local.

Para ultrapassar estas ambigüidades, é preciso retirar ao projeto político-pedagógico o seu caráter de inovação marginal, como se ele não tivesse nada a ver com as políticas que regem o sistema de ensino em geral, e com as modalidades de gestão que são aplicadas em cada escola, em particular.

Isto significa que, mais do que falar do projeto político-pedagógico, das suas vantagens, das suas dificuldades, das diversas maneiras de o realizar, é preciso falar, antes da dimensão política que lhe está subjacente e do tipo de pedagogia e de gestão que ele pressupõe e implica.

Barbier (1996, p. 23), afirma que vivemos hoje numa "*civilização de projetos*". Dos projetos individuais, aos projetos de grupo e aos projetos das organizações; dos projetos profissionais, aos projetos de formação; dos projetos de vida, aos

unesp

projetos de mundo, - tudo se conjuga para que o projeto se tenha transformado num ritual que acredita-se ser capaz, só por si, de dar um sentido ao que se quer chegar, orientando a tomada de decisão dos atores (individuais ou coletivos), em função de determinados princípios ou valores.

Esse movimento geral teve repercussão no mundo da educação. Primeiro, numa dimensão mais técnica, tendo em vista alterar o processo de trabalho pedagógico e que deu lugar à chamada "*pedagogia do projeto*" (BARBIER, 1996, p.42). Mais recentemente, numa dimensão mais institucional, com o aparecimento dos projetos educativos de escola, ou, no caso, projetos político-pedagógicos.

Desde o início dos anos 80 que é visível, em vários países e, no caso, no Brasil, a preocupação das autoridades escolares em associarem o reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino à elaboração e execução de uma "*proposta pedagógica*" da escola, como vem referido o Art.12 da LDB, ou "*projeto pedagógico*" e "*projeto político-pedagógico*" como outros referem.

Todavia, em muitos casos, como no Brasil, esta referência ao projeto político-pedagógico manteve-se até hoje como um voto piedoso da administração, formulado de um modo vago e ambíguo, sem explicitar o seu conteúdo e as partilhas de poder e obrigações que ele implica.

Uma das dificuldades maiores de um processo de inovação que se corporiza num termo ou conceito (como é o caso do projeto político-pedagógico) reside na sua polissemia. A já abundante literatura que existe sobre este tema é esclarecedora quanto à necessidade de proceder a uma clarificação do que se pretende significar (do ponto de vista teórico, legal e prático) com a afirmação de que as escolas têm a incumbência da elaboração e execução de seu projeto pedagógico (LDB, 1996).

Esta tarefa de elucidação torna-se tanto mais difícil quanto se assiste hoje (quer por parte dos responsáveis da Administração, quer por parte de muitos estudiosos) a um processo de sacralização do projeto político-pedagógico, transformando-o numa espécie de amuleto, para esconjurar a crise em que se debatem a educação em geral, e as escolas em particular.

Barroso (1992, p. 2) arrisca-se a que *"o projeto educativo não passe de uma moda pedagógica, de uma '**palavra in**' para abrilhantar os discursos e fique condenado ao estatuto efêmero das 'super star', do 'show business' das Reformas Educativas".*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Para o que, afirma o autor, muito tem contribuído a ausência de uma reflexão crítica sobre a própria noção de projeto político-pedagógico e das suas práticas, apoiada na investigação sobre o que efetivamente se passa nas escolas, neste domínio.

Portanto, não há que causar admiração, quando em torno deste conceito subsistam hoje as mais diversas ambigüidades, transformando-o num termo de significados muitas vezes contraditórios e ao serviço de lógicas políticas divergentes.

No que se refere às expectativas, o projeto político-pedagógico é simultaneamente um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados.

Por um lado, enquanto processo, o projeto político-pedagógico corresponde ao tempo e às atividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem os diferentes membros da organização-escola.

Na visão de Barroso (1992, p. 3),

> *"o projeto de escola é sempre um processo 'sui generis' cuja geometria e alcance decorre da especificidade dos elementos que nele participam e do seu sistema de relações. A cada escola a sua ambição, o seu projeto! É esta ambição que vai definir o modo de relacionamento da escola com a administração e com a sociedade, e a sua margem de manobra na realização dos fins que lhe estão atribuídos".*

Por outro lado, enquanto produto, o projeto político-pedagógico constitui um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e de curto prazo, Barbier (1996, p. 53), diz que o "*projeto de escola não pode, por isso, ser dissociado do processo global de planificação, uma vez que constitui a sua etapa inicial*". Neste sentido o projeto político-pedagógico é um documento orientador da ação da escola, onde se registram os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, e dos valores perfilhados, no quadro das competências e funções que lhe estão atribuídas.

Esta concepção de projeto político-pedagógico (na dupla perspectiva de processo e produto) como primeiro de uma planificação estratégica que se concreti-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

za em planos operacionais, permite superar a aparente dicotomia entre os que defendem uma dimensão **mais ideológica** do projeto, por oposição a uma dimensão **mais técnica e instrumental**.

É nesta dupla perspectiva de construção social e processo de planejamento que é possível referir algumas contribuições que o projeto político-pedagógico pode trazer à escola, não tanto pelos seus resultados, mas antes pelo contexto de mudanças em que se integra.

- **Ampliar a visão do estabelecimento de ensino:**

A existência de um projeto político-pedagógico permite tornar explícitos alguns dos fatores que fazem as diferenças entre os estabelecimentos de ensino. A escola afirma a sua identidade na maneira como exerce as competências que lhe estão atribuídas e como gere a sua margem de autonomia. Se o projeto não se resumir a um mero formalismo administrativo, pode contribuir para desocultar o funcionamento da escola e em particular, a elaboração do seu currículo e a avaliação dos seus resultados.

Conforme Moretto (1997, p. 7), *"quando você tem um projeto pedagógico, você tem a identidade da sua instituição"*. Assim sendo, o projeto político-pedagógico determina a identidade da escola e dá coerência ao conjunto de ações de todas as pessoas que trabalham na instituição. Então se distingue uma escola que tem projeto político-pedagógico porque ela tem rumo.

A analogia que se pode usar é a do projeto de uma casa. Quando se monta o projeto de uma casa, se sonha antes. Se sonha como ela vai ser, as suas grandes características, se antevê a casa. À medida que se vai executando esse projeto, se vê a realidade e pensa: *"Não era bem isto, não ficou do jeito que se imaginou"*. Então se começa a fazer correções no correr da obra. Mas no final, essencialmente, a casa fica do jeito que se imaginou, com algumas correções. Mantendo os limites da analogia, é a mesma coisa. Um projeto político-pedagógico é um conjunto de princípios orientadores que vai dizer, cotidianamente, como os sujeitos educacionais têm de se comportar, como trabalhar, como a escola vai dar sua identidade.

- **Restaurar uma nova legitimidade para a escola:**

A intervenção da comunidade local na elaboração do projeto político-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

pedagógico, pode criar um maior sentimento de pertença dos alunos à escola, e conseqüentemente dos seus grupos sociais de origem. Esta maior identificação dos alunos, das suas famílias, e da comunidade envolvente, à sua escola, reforça necessariamente a integração social deste equipamento e ajuda a promover a sua imagem pública.

Mais do que isso, afirma Veiga:

> *"Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhe permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente" (1997, p.15).*

O que se quer, na verdade, é chamar a atenção para o fato de que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico-burocrático. A luta é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

Além disso, nos últimos tempos, a estrutura administrativa educacional, embora esteja regada de "*boas intenções*", carece de uma legitimidade política para coordenar o desenvolvimento de uma atividade tão sensível e complexa. Aliás, numa história muito recente, as definições de políticas para a educação no Brasil e no Estado, têm se apropriado de conceitos e encaminhamentos de uma forma pejorativa. Por conta disso, os discursos em torno da descentralização, da democratização, da autonomia e da qualidade possuem um outro sentido político que não o mesmo aprendido nos bancos escolares totalmente oposto aos seus significados.

Segundo Silva (1995), não é necessário um esforço de reflexão para compreender a realidade educacional atual. Portanto a elaboração de um projeto político-pedagógico deverá ser fruto de um simples exercício de bom senso, em que, conjuntamente, diferentes segmentos da comunidades escolar dividam responsabilidades e compromissos de forma consciente em torno de uma única causa: a educação.

Em vista dessa necessidade, o projeto político-pedagógico assume uma característica peculiar em função das especificidades de cada instituição escolar, sendo construído a partir de um duplo conjunto de compromissos: de um lado, a escola que temos e do outro, a escola que temos direito de ter. Faz-se necessário con-

unesp

siderar a autonomia inerente ao desenvolvimento de uma prática pedagógica – é o poder de decisão e responsabilidades na condução do processo de formação e nos resultados alcançados.

- **Integralizar a ação educativa:**

Na medida em que o projeto abrange todos os domínios da vida da escola (pedagógico, sócio-educativo, formação de pessoal, etc.) ele pode facilitar não só a ligação entre as diferentes disciplinas, mas também a ligação entre o curricular e o extra-curricular, a educação e o ensino. O projeto pode centrar nos alunos a ação educativa e pôr em causa o fracionamento dos tempos, dos espaços, dos agrupamentos e dos saberes, que caracterizam a organização tradicional da escola pública.

Tratando-se de algo a ser executado, o projeto político-pedagógico não poderá ser definido pelo Colegiado Escolar ou pelo corpo administrativo gerencial da estrutura organizacional do ensino. Ele deve ser fruto de uma cumplicidade dos diferentes níveis e segmentos da comunidades escolar envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco central a formação do aluno, pois por ele deverão ser também pensados e definidos os caminhos da nova escola.

Vale (1995, p. 3) explica que a expressão projeto requer um ato individual e coletivo e que a sua possibilidade operacional só poderá ocorrer a partir de diferentes parcerias construtivas: *"só assim, temos concretamente uma possibilidade de mudança"*. Segundo o autor, a dimensão utópica do projeto possibilita motivar *"... a capacidade humana de não aceitar a realidade atual como determinada e imutável. É o futuro que deve orientar e conduzir a nossa ação presente"*.

Almeida, também em 1995, vincula o projeto político-pedagógico como um documento onde a escola se explicita, entretanto poucas ou quase nenhuma instituição escolar tem esta preocupação. Normalmente as relações escolares são veladas, por conta de diferentes "*práticas escolares*" serem, até, de cunho autoritário. O que o autor defende como premissa primeira é a democratização da escola, não só com relação aos direitos, mas essencialmente, quanto aos deveres dos diferentes segmentos da comunidade escolar com a própria escola. O processo é inverso e os níveis de co-responsabilidade são recíprocos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

- **Passar do "individualismo" ao "coletivismo"**

Como diz Sponville (apud CROS, 1998, p. 45), "*pensar um projeto, é sempre explicar como se passa do eu para o nós*". O projeto político-pedagógico permite integrar os projetos individuais, e de grupo, nos projetos coletivos.

Hutmacher (1992) destaca que as novas práticas pedagógicas, devem ser inventadas, conquistadas e construídas coletivamente, não no isolamento individual. Isso implica num processo de revisão de tudo que se fez e se disse sobre educação, partindo do particular para o coletivo.

O projeto político-pedagógico, independente de ser uma exigência legal ou até mesmo um idealismo pedagógico é, acima de tudo, uma forma de resolver as insatisfações que demarcam sobretudo a interferência de toda sorte, de interesses pessoais e difusos que em muitas vezes, são exemplos ditos educativos, mas que na prática escolar, não ultrapassam a interesses individuais, em que o coletivo é enunciado, mas o particular é que é exercitado.

Para Bobbio (1994), a consolidação da prática democrática no seu sentido pleno se materializa no estabelecimento de critérios de como decidir e do que decidir, pela participação coletiva, e pela garantia do direito de participação nas tomadas de decisões nos aspectos jurídicos, políticos, sociais e econômicos, o que pressupõe o estabelecimento da democracia na sua forma e conteúdo.

Em se tratando da organização de um modelo de escola de interesses coletivos, deve-se considerar a necessidade de implementação de práticas efetivamente democráticas, diretamente relacionadas com os objetivos pedagógicos, políticos e culturais da escola.

No entanto, o processo democrático e coletivo deve ser concebido como um processo em constante construção, pois a escola enquanto instituição de caráter essencialmente educativo se caracteriza, segundo Fonseca, "*... como um campo privilegiado de intervenção política e ideológica, traz na sua essência pedagógica a possibilidade de construção de novos paradigmas e práticas que priorizem a via democrática na escola e na sociedade" (1994, p. 82).*

Esta construção demanda, no entanto, não só uma mudança no conceito de gestão e de democracia, mas também uma mudança significativa na concepção de escola e de prática educativa, tendo em vista que os princípios da democracia devem ser compreendidos, interpretados e incorporados nas diferentes práticas que

unesp

dão suporte ao processo educativo.

Daí a necessidade de vinculação do modelo de gestão aos objetivos pedagógicos, políticos e culturais da própria escola. Daí a possibilidade de construção, através de processos participativos, da cultura democrática, tão ausente no contexto educacional.

A construção de um modelo de gestão calcado em princípios democráticos, mediada pela construção de um projeto de reorganização administrativa e pedagógica, passa a ser discutido nos próximos capítulos.

unesp

CAPITULO II

AS ABORDAGENS

2.1. As Abordagens ajudam a entender a totalidade

As Abordagens propostas se inserem no contexto deste estudo e, pretendem ser consideradas tanto no processo da realidade que as produz, quanto na sua utilização como instrumento de análise em vista de uma ação transformadora.

Cury (1992), ao conceituar categorias diz que

> *"O momento da conceituação supõe um distanciamento do momento da representação. Esse distanciamento, ao possibilitar a análise, possibilita também a elaboração de uma síntese em que o todo é agora percebido de modo a compreender suas relações mais significativas" (p. 25)*

Essas relações significativas se estabelecem como meios mais abrangentes a fim de compreender o processo da realidade em seu dinamismo. O autor afirma que compreender esse processo implica um ato de apropriação, pelos sujeitos humanos, do determinante estrutural. Tal ato de apropriação torna-se possível através desses meios abrangentes que são as categorias.

As abordagens que passaremos a analisar e indicadas na produção científica consultada, serão expostas com a intenção de revelar e assim expressar um instrumental de análise que permita uma leitura dos problemas educacionais existentes em uma dada conjuntura, que é o projeto político-pedagógico.

2.1.1. O projeto político-pedagógico e a gestão democrática

Na reflexão desenvolvida no capítulo anterior, em que a intenção era ressaltar a importância do projeto político-pedagógico na organização da estrutura administrativa e pedagógica da escola, enquanto condição indispensável à concretização do ato educativo, percebe-se que o processo organizacional da escola fundamentado por diretrizes estabelecidas pela sociedade capitalista tem procurado, no tocante à educação, contribuir, favoravelmente, com a manutenção das relações

unesp

sociais de produção e, conseqüentemente, com a manutenção do poder das elites dominantes.

No entanto, essa política organizacional ocorre num determinado espaço – a escola. Um espaço que, conforme argumenta Horta (1993), não se tem caracterizado apenas como um local de reprodução das estruturas existentes, mas também de produção dos elementos que apontam o caráter contraditório dessas estruturas. Ou seja, efetua essa reprodução, mas, simultaneamente, ameaça a ordem estabelecida, à medida em que permite a livre veiculação das idéias, possibilitando, com isso, a criação de políticas para a educação, que podem contribuir com a construção de práticas democráticas no seu interior, contribuir, assim, com o desenvolvimento do papel transformador da escola.

Por outro lado, há que se concordar que a construção de processos democráticos no interior da escola passa, necessariamente, por um processo de modificação da lógica interna dessa instituição, alterando suas relações de poder, alterando o seu papel administrativo e o seu projeto pedagógico, reorganizando-se em bases mais igualitárias, onde a participação, um dos princípios de maior importância da democracia, passa, efetivamente, a ter o seu lugar.

Entender, portanto, a gestão democrática na escola pública requer, minimamente, uma breve análise da forma como os modelos de gestão foram e ainda vêm sendo concebidos e realizados no contexto educacional brasileiro.

Se se realizar uma análise histórica da literatura existente, no tocante às teorias organizacionais e administrativas adotadas pelo setor da educação no contexto brasileiro, poder-se-á observar que as bases teóricas aqui adotadas foram gestadas e desenvolvidas em países industrializados, como Estados Unidos, França, Alemanha, e, na atual conjuntura, no Japão, e significaram, na realidade, mais um mecanismo de atendimento às suas necessidades econômicas e sociais e à conservação de seus interesses políticos.

No Brasil, as reformas educacionais realizadas nas décadas de sessenta e setenta, em especial a Reforma do Ensino Primário e Médio, materializada na LBD 5692/71, embora estabeleçam como ponto central a universalização do ensino de I Grau e a obrigatoriedade da profissionalização no II Grau, tinham como propósito maior atender às necessidades emergentes no mercado.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Porém, ao considerar a idéia de que as teorias organizacionais e administrativas, de origem internacional, poderiam estar resolvendo os problemas inerentes à educação e adequando a política educacional à produção, não levaram em consideração que os problemas existentes no contexto nacional eram, em tese, genuinamente brasileiros, diferentes, portanto, daqueles para os quais essas teorias haviam sido concebidas. Decorre daí, um dos principais limites enfrentados pela escola no encaminhamento de seus trabalhos.

Assim, consubstanciada em um modelo de gestão com bases em uma estrutura administrativa autoritária, vertical e hierarquizada, fundamentada, por sua vez, por um sistema administrativo de caráter essencialmente burocratizado e fechado, a escola, de local de transmissão do saber historicamente acumulado, passa, a partir das décadas de sessenta e setenta, a se constituir como um espaço onde a transmissão do conhecimento sistemático cede lugar aos saberes ditos úteis e instrumentais, em que a rigidez das grades, das cargas horárias, das avaliações, dentre outras, é priorizada.

Cede lugar, portanto, a um projeto de escola oriundo de órgão centrais, norteado por uma lógica que desqualifica o processo democrático, que nega a possibilidade de acesso ao saber de cunho científico e filosófico, o acesso à cultura, que deixa o processo educacional à mercê das exigências do mercado, que concebe, enfim, a educação e, conseqüentemente, a gestão escolar sob a lógica do privado e do excludente.

Esse modelo de gestão, conhecido como administração burocrática, fundamenta-se teórica e metodologicamente na Teoria Geral da Administração, desenvolvida através de três grandes escolas: Escola Clássica, Escola Psicossocial e Escola Desenvolvimentista.

A Escola Clássica de Administração, originada no final do século XIX e início do século XX, representada, por sua vez, por três grandes movimentos, os quais têm como papel a apresentação de elementos teóricos e metodológicos que dariam, de forma geral, sustentação à organização da estrutura e do funcionamento das empresas capitalistas. Tais movimentos se configuram na Administração Científica do norte-americano Frederick Taylor, na Administração Geral do francês Henry Fayol e na Administração Burocrática do alemão Max Weber (SANDER, 1995).

unesp

Ao apresentar um estudo minucioso acerca dessas teorias administrativas, Tragtenberg (1985) enfatiza que a essência dos trabalhos apresentados por Taylor, Fayol e Weber, na área de administração, se consubstancia nos princípios de parcelarização das tarefas, representada pela cisão entre as funções de concepção e funções de execução, e no processo de hierarquização da estrutura formal, enquanto princípios que dão sustentação à autoridade administrativa, que dão poder de decisão ao estrato social detentor das funções administrativas e burocráticas, os chamados tecnocratas.

O método científico apresentado por Taylor, configurado como expressão teórica de um modelo de organização em ascensão no interior do processo produtivo, o modelo fordista[9], define a burocracia como uma organização formal, emergente das condições técnicas de trabalho, fundamentada no processo de parcelarização das tarefas de concepção e execução e norteada pelos critérios da racionalidade, eficiência e produtividade, como modelo administrativo dotado de meios essenciais à garantia da intensificação do trabalho, condição *"sine qua non"* à garantia de maior produtividade com o mínimo de tempo, recursos e energia.

Para estabelecer formalmente essa parcelarização entre as tarefas de pensar e fazer, o método taylorista conta com a existência de um corpo gerencial, responsável pelo planejamento e controle do processo do trabalho, no interior da fábrica. A esse corpo gerencial, além do planejamento, do controle e da supervisão das tarefas dos trabalhadores, coube, ainda, a função de reunir os conhecimentos tradicionais que os trabalhadores possuíam e reduzi-los a normas e fórmulas que iriam nortear a execução do trabalho (TAYLOR, 1978).

O pensamento taylorista representa, fundamentalmente, os reais interesses do bloco detentor do poder econômico, na medida em que procura apresentar as condições necessárias ao aumento da produtividade pela via da subordinação do trabalhador às condições estabelecidas. Ou seja, apropria-se do conhecimento dos trabalhadores e os expropria de suas possibilidades de participação nos momentos de concepção do trabalho, assegurando, dessa forma, sua desqualificação e a inviabilidade de seu poder de opção, com base na visão negativista de que o homem,

---

9 Ford Motors Company, mais conhecido como modelo fordista, é responsável pela introdução do sistema de linha de montagem na indústria automobilística, intensificado no início do século XX, nos Estados Unidos (TRAGTENBERG, 1985).

unesp

enquanto mero executor, se constitui como um ser com possibilidades mínimas de compreensão (TRAGTENBERG, 1985).

Com base nos fundamentos teórico-metodológicos apresentados por Taylor, surge a Teoria Geral de Administração, de Fayol, que, segundo Tragtenberg, passa *"a defender a tese segundo a qual o homem deve ficar restrito ao seu papel na estrutura ocupacional parcelada"* (1985, p. 77).

A teoria fayolista reforça a dissociabilidade entre as tarefas de concepção e execução e define a necessidade de se acentuar o formalismo na estrutura da empresa, dando maior ênfase possível à centralização do processo de decisão, acentuando-se, com isso, os princípios da hierarquia, da ordem, da autoridade, da disciplina, da unidade de comando, do espírito de lealdade e de solidariedade, sob o ponto de vista capitalista.

Esses princípios revelam a importância que Fayol remete ao caráter centralizador da direção, como forma de garantir a disciplina por parte do grupo que executa as tarefas e, conseqüentemente, o processo de alienação desse mesmo grupo, no que se refere às funções sob a sua responsabilidade, decorrendo daí, segundo evidencia Tragtenberg, a sua preocupação exacerbada com a gerência da empresa e com a garantia do processo de especialização das funções.

Os resultados dos estudos apresentados por Max Weber defendem a tese de que a burocracia se caracteriza como uma forma de organização, constituída por um tipo de poder, que se materializa em uma estrutura administrativa, amparada por normas legais e formais.

Na verdade, a burocracia do ponto de vista weberiano, segundo Tragtenberg, implica "*no predomínio do formalismo, na existência de normas escritas, na estrutura hierárquica, na divisão horizontal e vertical do trabalho, na impessoalidade e apresenta como notas dominantes a especialização"* (1985, p. 139).

Girglioli (1992) enfatiza que a burocracia, no pensamento weberiano, caracteriza-se, fundamentalmente, como uma forma de domínio cujos elementos sustentadores são a legitimidade e o aparelho administrativo.

A legitimidade, ainda segundo o autor, é constituída por normas legais, formais e abstratas, às quais estão vinculados os detentores do poder, os trabalhadores e o aparelho administrativo. Essa estrutura administrativa se caracteriza como forma racional de operacionalizar as atividades previstas, tendo como referência os

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

princípios da neutralidade e da tecnologia.

Em suma, na produção intelectual apresentada por Taylor, Fayol e Weber, o modelo burocrático enfatiza a dimensão institucional orientada, essencialmente, por expectativas, normas e regulamentos burocráticos. Esse processo significa o seu desempenho como mediação normativa entre as dimensões institucional e individual, através da regulação, da ordem hierárquica e do progresso racional (SANDER, 1995), demonstrando, portanto, a sua reduzida atenção à dimensão humana da administração, ou seja, a dimensão subjetiva e intersubjetiva da conduta humana presente na administrativa.

Em contraposição à cultura do formalismo, orientada pelos movimentos da Escola Clássica, surge a Escola Psicossocial, originada no interior do movimento das Relações Humanas, nos Estados Unidos, através da produção intelectual acerca da administração, apresentada por Elton Mayo, Chester Barnard e Herbert Simon.

Segundo Sander, o pensamento de Mayo, Barnard e Simon, considerados os protagonistas desse novo modelo teórico de administração, define um modelo de gestão em que a organização é caracterizada como um sistema parcialmente aberto, no qual a mediação administrativa serve como alternativa aos problemas conflituais evidenciados nas relações de trabalho, com vistas a garantir a integração entre os trabalhadores, caracterizada como integração funcional.

Nesse modelo organizacional, as relações sociais são consideradas como decorrentes de um processo natural e espontâneo, pressupondo-se, assim, uma articulação de caráter também natural e espontâneo entre as relações formais e as relações informais. Relações estas que, segundo Alonso (1978) caracterizam-se nos seguintes aspectos: os aspectos formais, que se configuram como as prescrições que se fazem aos indivíduos quanto às exigências do trabalho ou da função, e os aspectos informais, configurados como aspectos sociais que se desenvolvem naturalmente por força da natureza social do homem, como forma de compensar as limitações impostas pela organização formal que contrariam sua condição humana ou sua personalidade.

Nesta perspectiva, a organização do ponto de vista administrativo deve, obrigatoriamente, contar com necessidades e possibilidades humanas e com a dimensão institucional, que compreende a instituição propriamente dita e suas estruturas internas.

unesp

Para essa nova matriz teórica da administração, a preocupação que deve perpassar a instância administrativa é, sem sombras de dúvida, o resgate da dimensão humana da administração. Contudo, a ênfase atribuída à dimensão humana e à dimensão institucional denota, por parte do próprio movimento de relações humanas, a ausência de uma análise contextual, à medida em que evidencia a relação conflituosa dos trabalhadores entre si e com a própria empresa como resultante da relação homem-grupo, desconsiderando a lógica da empresa capitalista, materializada na exploração do trabalho como mecanismo de maior obtenção de lucro e, conseqüentemente, como mecanismo de insatisfação do próprio trabalhador.

Isto posto, deve-se considerar que, do ponto de vista funcional, essa escola tende, na verdade, não muito diferentemente da escola clássica, provocar a desintegração funcional, à medida que, ao invés de se preocupar com a criação de mecanismos de participação coletiva no processo administrativo, demonstra preocupação com a competitividade individual e a busca de satisfação pessoal (SANDER, 1995).

Configurando-se como movimento dominante de gestão, surge, na fase de reconstituição econômica do pós-guerra, a denominada administração para o desenvolvimento, cuja meta prioritária era a organização dos serviços de assistência técnica e de apoio financeiro dos países que, em decorrência da crise internacional, sofreram maiores danos econômicos e sociais.

Do ponto de vista administrativo, o enfoque desenvolvimentista, segundo Sander, procura dar ênfase à administração de caráter público, argumentando-se que os modelos tradicionais de administração, dados os limites dos pontos de vista teórico e metodológico, têm-se mostrado insuficientes na análise acerca da prática administrativa, nesse setor. Por conta disso, propõe a adoção de uma perspectiva de administração dedicada especificamente, à gestão dos programas de desenvolvimento e ao estudo de métodos utilizados pelos governos para implementar políticas e planos concebidos para atingir seus objetivos econômicos e sociais (SANDER, 1995).

Sander, na realidade, ressalta que o modelo desenvolvimentista de administração considera a possibilidade de reconstrução econômica e social, através da criação de um modelo de Estado de caráter regulador dos setores econômicos, impulsionador de financiamentos para a produção, disciplinador, portanto, das políticas

de concentração de renda e do crescimento econômico.

Nesta perspectiva, o enfoque desenvolvimentista, calcado nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade, insere-se no movimento internacional da economia na educação, com o propósito de garantir a formação de recursos humanos para o desenvolvimento, a denominada teoria do Capital Humano[10], e, à luz da lógica da economia que caracteriza esse movimento, surge o planejamento da educação.

A reflexão aqui sucintamente apresentada revela que as bases teóricas presentes no campo da administração dos diferentes setores da educação no contexto brasileiro, consubstanciam-se em modelos burocráticos de organização que apresentam entre si diferenças marcantes em aspectos relacionados à estrutura e funcionamento das empresas, no tocante aos tipos de mediação e dos critérios predominantes no desempenho administrativo. Sander assinala que a Escola Clássica, por exemplo, desempenha uma mediação essencialmente normativa e formal entre a instituição e o individuo e destaca a eficiência como critério básico da prática administrativa.

A Escola Psicossocial, por sua vez, desempenha uma mediação personalista, na medida que reduz o individuo a uma personalidade única e enfatiza a eficácia como critério básico na consecução dos objetivos da instituição. Por último, a Escola Desenvolvimentista opta por um processo de mediação, segundo o autor, de certo modo ambivalente, tendo em vista a adoção de um comportamento um tanto quanto estratégico através de técnicas específicas como o planejamento, na tentativa de superar a ênfase estabelecida tanto do ponto de vista do formalismo, como do ponto de vista do individualismo, enfatizando a efetividade pragmática como critério essencial da prática administrativa.

Há que se considerar, entretanto, que, apesar de as Escolas Psicossocial e Desenvolvimentista teceram críticas contundentes à ênfase atribuída ao formalismo pelos movimentos da Escola Clássica, e, em decorrência, apresentarem diferenças significativas quanto ao tipo de mediação e de critérios que fundamentam as práticas administrativas, essas escolas demonstraram ter uma limitada capacidade

---

[10] A Teoria do Capital Humano se caracteriza como um produto do capitalismo, na sua fase monopolista, desenvolvida nas últimas décadas do século XX por Theodore Schultz, e tem como essência a idéia de que o investimento no capital humano, garante, por si só, o aumento esperado de produtividade (MARTINS, 1993).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

de crítica. Na verdade, elas acabaram apresentando uma análise parcial, desprovida de contextualização histórica e política, não se preocupando em buscar mecanismos que garantissem o desvencilhamento do processo de parcelarização das tarefas de concepção e execução, enquanto elemento que dá sustentação ao sistema burocrático.

Por outro lado, a leitura parcial dos fenômenos administrativos, garante a estes modelos teóricos a defesa intransigente do pressuposto de que todas as organizações, independentemente da natureza e da especificidade, têm em si uma essência similar, de caráter estrutural, que comporta a generalização dos princípios organizacionais e administrativos (PARO, 1993).

Esse pressuposto tem servido como parâmetro, por parte dos diferentes setores do poder público, para a adoção dos princípios administrativos do modelo empresarial, inclusive na educação.

No Brasil, por exemplo, com a ruptura política levada a efeito pelo governo militar, em 1964, o Estado passa por um processo de reorganização administrativa, através da implementação de reformas institucionais, nos seus aparelhos. A implementação desse novo modelo de gestão teve como propósito congregar, no interior desse aparelhos, sob a liderança do chamado grupo tecnocrático, as diretrizes básicas que direcionariam a organização da vida nacional.

Desse modo, a escola, enquanto instituição social, de caráter público e estatal, portanto, mantida e administrada por políticas traçadas no âmbito do Estado, é caracterizada, durante o regime, como um meio institucional de relevada importância na implementação e consolidação do projeto estrutural. Por conta disso, sofre, nos seus diferentes níveis e modalidade, uma série de alterações do ponto de vista de sua estrutura e funcionamento, através das reformas empreendidas no ensino universitário, em 1968, no ensino primário e no ensino médio, em 1971.

Essas reformas correspondem, exatamente, às exigências apresentadas pela situação emergente, no tocante à adequação das políticas a serem instituídas no setor educacional às necessidades do novo estágio do capital, caracterizado como capital monopolista. Por outro lado, o cumprimento das exigências apresentadas, dependia, fundamentalmente, da construção de uma nova estrutura de poder que implicou a implementação de um novo modelo de gestão, um modelo que possibilitasse o processo de reorganização da estrutura e do funcionamento das instituições

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

educacionais sob a ótica do capital.

Esse novo modelo, contudo, não representou, sob hipótese alguma, a negação dos princípios administrativos inspirados pelos movimentos ligados à Teoria Geral da Administração. Aliás, nesse momento histórico, a burocracia e a sua fundamentação no saber técnico e na especialização não sofreram nenhum tipo de alteração. O que houve, efetivamente, foi um investimento no aperfeiçoamento da estrutura burocrática, em especial na burocracia instalada na educação.

Nessa relação, a estrutura administrativa e pedagógica da escola, orientada pelos critérios da racionalidade, da eficiência e da produtividade, cada vez mais se especializa e se subdivide em graus de competência e responsabilidade.

Entretanto, essa subdivisão de competência no tocante ao planejamento das políticas educacionais retira, cada vez mais, dos profissionais da escola, qualquer possibilidade de participação nos momentos de concepção do projeto, cabendo-lhes apenas a tarefa de execução.

Cação (1993) ao enfatizar a pouca ou quase nula autonomia da escola e, conseqüentemente, da administração escolar, face ao contexto sócio-político e econômico, na formulação das políticas educacionais, admite que isso ocorre por ser a função administrativa concebida como elemento mediador do poder exercido pelo capital, tanto nos aspectos relacionados à estrutura econômica, quanto nos aspectos relacionados à superestrutura jurídica, política e cultural. Isso denota claramente o papel exercido pela administração escolar, no que tange ao cumprimento da sua função técnica e ideológica.

Contudo, a prática administrativa ocorre num espaço determinado – a organização escolar – configurado como um espaço em que as forças conservadoras e progressistas se defrontam em defesa de interesses! marcado, portanto, por contradições.

Assim, mesmo com o aperfeiçoamento alcançado pelo processo de burocratização do sistema escolar, no sentido de permitir um controle maior da escola pelo Estado, esse processo não ocorreu sem contradições.

Estas, de certa forma, vêm à tona, a partir do final da década de setenta, com o processo de reorganização social e, conseqüentemente, com a luta por alterações nas relações de poder e de autoridade, em todas as áreas de atuação dos aparelhos de Estado, inclusive o aparelho educacional.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Reportando-se ao passado, no intuito de se compreender a forma como foi concebida e realizada a luta pela democratização da escola pública, no contexto brasileiro, poder-se-á observar que parte dessa história representa, na realidade, uma forte tensão entre o processo de centralização e o de descentralização da gestão da educação, pelos grupos que se instalavam no poder político.

Contudo, essa forte tensão, engendrada no seio do Estado brasileiro, restringe-se, por parte daqueles que detêm o poder de decisão, à necessidade de transferência de responsabilidades de um sistema de ensino para o outro, sobretudo as responsabilidades de caráter financeiro, sem provocar, obviamente, nenhum tipo de alteração na estrutura e nas relações de poder existentes. Isso evidencia claramente a ênfase atribuída à dimensão econômica, uma vez que as medidas propostas têm assegurado ao sistema central, ao longo da história, o poder de formulação de políticas para o setor da educação, ficando os sistemas estaduais e municipais reduzidos ao papel de meros executores e financiadores de políticas já formuladas, sem poderem contar, assim, com qualquer tipo de participação dos segmentos da escola.

Vale ressaltar, ainda, que o processo de descentralização da gestão da educação sempre foi utilizado como mecanismo de racionalizar gastos de recursos financeiros e materiais e de desconcentrar serviços, por parte dos órgãos centrais, preservando, todavia, a centralização do comando e das tomadas de decisões e, conseqüentemente, a conservação do poder na esfera federal e, quando muito, na esfera estadual.

Na verdade, a centralização do poder de decisão nas esferas centrais se explica, logicamente, pelas relações de dependência que o Estado acaba intencionalmente estabelecendo com os setores econômicos internos e com as poderosas forças externas, decorrendo, daí, o pouco ou quase nulo poder que o setor educacional ocupa no espaço em que as decisões mais gerais efetivamente acontecem.

Em contraposição a esse caráter burocrático da gestão, surge, no interior da escola, a partir do final da década de setenta, com a chamada transição democrática, uma série de discussões que, articuladas aos movimentos sociais mais amplos – movimentos sindicais, partidários, de moradores de bairros, dentre outros – organizam-se com vistas a conquistar direitos sociais e políticos, dentre esses o direito público e inalienável de acesso à educação e à cultura.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

A administração escolar, calcada em princípios estabelecidos pelo modelo empresarial, sofreu, nesse período, uma série de críticas e se configurou como um modelo de gestão com condições insuficientes para atender ao movimento histórico pelo qual passava a sociedade. Inicia-se aí um movimento em favor da instalação da gestão calcada em processos democráticos, no interior da escola, um movimento em favor da participação de todos os segmentos da escola na discussão acerca do seu projeto político-pedagógico. Na realidade, a escola passou a vivenciar um modelo administrativo com base na participação.

Contudo, dada a falta de uma política que implementasse formas de participação, uma proposta educativa que conscientizasse os diferentes segmentos da escola acerca da importância e do significado do processo participativo, logo após as eleições para os dirigentes das unidades escolares e a criação dos Conselhos, a construção da gestão democrática passou a ser acompanhada de desilusão e de uma forte crítica (UHLE, 1994).

Nesse sentido, frente à possibilidade de retomada de implementação da gestão com base em princípios democráticos na escola, resta agora estabelecer algumas medidas no sentido de construir as condições teóricas e metodológicas que permitam a compreensão e a interpretação do significado da gestão escolar e dos princípios que a caracterizam como democrática.

Entender, todavia, o significado da gestão pressupõe uma análise acerca da forma como a escola se encontra organizada, entender a natureza de sua função político-pedagógica, entender, enfim, que a escola enquanto uma instituição de caráter essencialmente educativo, supõe e requer, ação administrativa. Mas em que consiste essa ação administrativa no interior de uma instituição cuja especificidade é pedagógica?

A escola, como instância social responsável pela produção-transmissão do saber, no sentido de assegurar as condições de formação do sujeito para o conhecimento e a intervenção ativa na realidade, caracteriza-se como um espaço onde se busca, de forma intencional e sistemática, a melhoria do trabalho por ela prestado, configura-se como trabalho de cunho pedagógico. Para que o processo pedagógico possa efetivamente ocorrer, a escola conta, no seu interior, com um série de tarefas escolares cujo propósito é buscar, de forma racional, a consecução de seus objetivos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Essas tarefas, por sua vez, não se restringem àquelas relacionadas à ação educativa, propriamente dita, realizadas na presença do professor e do aluno. Elas atingem também o setor que dá suporte a essa ação, configurado como setor administrativo.

Na realidade, as tarefas escolares podem ser classificadas, conforme argumenta Paro, em dois grupos: as tarefas caracterizadas como atividades-fim e as tarefas caracterizadas como atividades-meio.

As tarefas caracterizadas por Paro como atividades-fim se referem,

> *"...a tudo o que diz imediatamente respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se principalmente a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluir-se também os serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional, à medida em que estes também lidam diretamente com o pedagógico" (1993, p. 41)*

O autor evidencia como atividade-meio as tarefas que,

> *"... embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou pré-condições para a realização direta do processo pedagógico (deslocando-se) as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência escolar" (1993, p. 39)*

Observa-se, assim, que, ao caracterizar essas atividades como atividades-fim e atividades-meio, Paro procura demonstrar que a escola, no exercício de sua função, caracterizada como uma função de cunho essencialmente educativo, dependendo, fundamentalmente, de determinadas condições, que só poderão ser organizadas pela ação administrativa, o que a caracteriza, ainda segundo Paro, com *"a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins" (1993, p.18),* no caso específico da escola, a realização de fins de caráter essencialmente educativos.

Trata-se, desta forma, de entender que, ao se organizar para construir o seu projeto político-pedagógico, a escola deve refletir acerca dos fins que a nortearão e, simultaneamente, buscar as condições necessárias à sua execução, através

unesp

da organização de seus elementos materiais, conceptuais[11], e humanos. Situa-se aí a especificidade da ação administrativa.

A gestão, segundo Carvalho (1994), caracteriza-se como um termo decorrente da evolução terminológica perpassada pelos termos gerência e administração. É concebida, portanto, como uma ação ou efeito de gerir ou administrar um conjunto de atividades diretamente relacionadas à consecução de objetivos.

Como se percebe, em síntese, a tarefa essencial da gestão escolar situa-se no espaço de tempo entre as tomadas de decisões políticas e pedagógicas exigidas pelo processo educativo e as condições de implementação dos resultados destas decisões.

No entanto, o entendimento acerca do dinamismo próprio dessa ação depende fundamentalmente, de uma análise das dimensões que a permeiam: dimensão político-cultural, dimensão pedagógica e dimensão institucional-organizacional, bem como a forma como essas dimensões se relacionam.

A dimensão político-cultural refere-se ao conjunto de princípios e finalidades que orientam a política educacional e, em decorrência, a política administrativa da educação. Sua característica básica é a visão de totalidade, por se caracterizar como um dimensão que possibilita abarcar os mais variados aspectos da vida humana e a relação entre esses aspectos e a educação escolar.

Nessa perspectiva, ela envolve valores, crenças, convicções, o que pressupõe a exigência de uma ação reflexiva em torno dos condicionantes estruturais, o entendimento de sua razão histórica e uma análise acerca do homem, da sociedade e da educação. Por outro lado, essa dimensão abrange as estratégias de atendimento às expectativas sociais e às demandas da comunidade em que a escola se encontra inserida.

A dimensão pedagógica, função específica da escola, refere-se à organização do conjunto de procedimentos que orientam a prática educativa. Assim, a busca desses procedimentos envolve objetivos, conteúdos, formas, materiais didático-pedagógicos, formas de avaliação, dentre outros. Como ponto central no processo de organização da escola, essa dimensão, na realidade, configura-se como definidora da especificidade da ação administrativa.

---

[11] Por elementos materiais entendem-se os recursos financeiros e materiais. Por elementos conceptuais entendem-se os conhecimentos e técnicas necessários ao desenvolvimento do trabalho da escola (PARO, 1993).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Por último, a dimensão institucional-organizacional, envolvendo os aspectos referentes ao planejamento, à implementação e à avaliação da estrutura e do funcionamento da escola, nos seus aspectos administrativos e pedagógicos, caracteriza-se como a coordenação do planejamento e dos aspectos de implementação das condições materiais, como a disponibilidade de recursos financeiros e materiais, destinação de espaço físico, ordenação do tempo escolar, definição de cargos e funções, estabelecimento de normas, programação de atividades, estruturação do poder de decisão, enfim, toda a rede de relações que se forma e se transforma no acontecer diário da escola.

Pensando articuladamente essas três dimensões, percebe-se que a função administrativa da escola, enquanto função mediadora das ações executadas pelos grupos que direta e ou indiretamente participam do processo educativo, será pertinente e significativa, na medida em que demonstrar ser capaz de organizar e executar um projeto de escola que, articulado aos interesses sócio-políticos da camada majoritária da sociedade, permita o resgate do valor da dimensão político-cultural da escola, crie condições possíveis para concretização dos objetivos educacionais.

Essa breve caracterização da especificidade da gestão escolar e de suas dimensões revela o grau de importância da mediação administrativa na consecução dos serviços educacional. No entanto, esse grau de importância não a caracteriza como fator preponderante no processo educativo, como enfatizam as teorias administrativas de cunho funcionalista. Aliás, o sentido e o significado dessa prática está justamente no *"seu caráter de suporte ao trabalho pedagógico"*, como tão bem assinala Silva Júnior (1990).

Em suma, a gestão escolar se constitui, necessariamente, como um instrumento da proposta pedagógica e tem como eixo norteador as diretrizes estabelecidas para essa proposta, podendo, desse modo, estar articulada tanto com a política de conservação da estrutura social vigente quanto com a transformação dessa estrutura, dependendo, contudo, das finalidades, para as quais essa proposta se propõe servir.

Porém, a estrutura sócio-política, econômica e cultural do país vem sofrendo, nas últimas décadas, sérias transformações. Esse processo vem acentuando a necessidade de superação dos paradigmas tradicionais de gestão e a construção

unesp

de um novo.

Pensar, todavia, um novo modelo de gestão, articulado aos interesses da camada majoritária da sociedade, articulado, assim, a um processo de transformação social, pressupõe, como condição indispensável, a construção de um projeto de escola que conceba, efetivamente, esta instituição como uma organização social, que implica a relação entre seus diferentes segmentos em torno de uma causa comum, que prevê, nesse sentido, formas democráticas de organização e de funcionamento, bem como diferentes formas de relação de trabalho no seu interior.

A organização dos diferentes segmentos que compõem a escola em torno de uma causa comum, pressupõe contar, por sua vez, com a real e efetiva participação desses segmentos no espaço escolar, nos momentos de discussão e de tomadas de decisão sobre as questões pedagógicas e administrativas. Caminho que, segundo assinala Uhle, configura-se como difícil de trilhar, diante da existência de um poder de caráter extremamente autoritário e centralizador, como é caracterizado o poder no âmbito da unidade escolar. Uhle enfatiza, ainda,

> *"Não é possível imaginar uma administração participativa sem o desmantelamento da hierarquia, sem o rompimento dos compromissos com os superiores. A disciplina imposta pela burocracia aos seus funcionários forma uma conduta típica" (1994, p. 59)*

A autora ressalta, ainda, que um dos limites à implementação de um modelo de gestão com base na participação de seus segmentos passa também pela ausência de referências teóricas para se manter, uma vez que a gestão participativa, implementada, em alguns Estados e Municípios, na década de 80, tratou-se de um arranjo político, que, por não ser entendido teoricamente, acabou provocando descrédito, sobretudo por não contar, durante esse processo, com a perspectiva de desmantelamento de um dos nós da administração, que é o exercício exacerbado do poder e o processo de personificação da própria legislação, enquanto práticas comuns do modelo burocrático.

Enfrentar, portanto, o desafio de construir uma gestão nos moldes democráticos, frente a esses limites, exige dos diferentes segmentos da escola a compreensão e a interpretação do significado da democracia, o que supõe entendê-la a partir de elementos que a legitimam como *"democracia do ponto de vista formal e de-*

unesp

mocracia do ponto de vista substancial", como enfatiza Bobbio (1994, p. 127).

A temática democracia se caracteriza, na atual conjuntura, como uma questão que há muito tempo vem preocupando os diferentes setores da sociedade. Nesse sentido, discutir esse fenômeno, no Brasil, na atualidade, significa retomar com poucas novidades às inúmeras idéias que ao longo do tempo vêm se tornando palco de discussão e do debate no cenário nacional.

Na realidade, embora a década de 80 tenha se caracterizado como o período em que mais se avançou na criação de instâncias de caráter democrático como eleição para escolha de dirigentes das escolas, criação de conselhos deliberativos, instalação das centrais sindicais, dentre outras, esse processo ainda se deu de forma consideravelmente limitada.

Os limites, decorrem, inclusive, da própria concepção que a sociedade brasileira apresentou ter acerca de processos democráticos. Isso porque a concepção de democracia evidenciada se restringiu a um aspecto do processo democrático caracterizado por Bobbio (1994) como aspecto formal, por implicar apenas o estabelecimento de regras e normas nas formas como se deveria chegar às decisões políticas, não se preocupando com o que decidir. Ou seja, a utilização de métodos democráticos e a não consolidação plena de práticas democráticas, pela via da participação, uma vez que *"não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la" (PARO, 1993, p. 25).* No caso brasileiro Uhle (1994) enfatiza que a atuação dos grupos de pressão aparece mais no âmbito das formulações das políticas públicas do que no âmbito de sua implantação.

Para Bobbio (1994), a consolidação da prática democrática no seu sentido pleno se materializa no estabelecimento de critérios de como decidir e do que decidir, pela participação coletiva, e pela garantia do direito de participação das tomadas de decisões nos aspectos jurídicos, políticos, sociais e econômicos, o que pressupõe o estabelecimento da democracia na sua forma e conteúdo.

Em se tratando da organização de um modelo de escola que se quer democrática, deve-se considerar a necessidade de implementação de práticas efetivamente democráticas, diretamente relacionadas com os objetivos pedagógicos, políticos e culturais da escola.

No entanto, o processo democrático deve ser concebido como um processo em constante construção, pois a escola enquanto instituição de caráter es-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

sencialmente educativo se caracteriza, segundo Fonseca,

> *"...como um campo privilegiado de intervenção política e ideológica, traz na sua essência pedagógica a possibilidade de construção de novos paradigmas e práticas que priorizem a via democrática na escola e na sociedade" (1994, p. 82)*

Esta construção demanda, no entanto, não só uma mudança no conceito de gestão e de democracia, mas também uma mudança significativa na concepção de escola e de prática educativa, tendo em vista que os princípios da democracia devem ser compreendidos, interpretados e incorporados nas diferentes práticas que dão suporte ao processo educativo.

Daí a necessidade de vinculação do modelo de gestão aos objetivos pedagógicos, políticos e culturais da própria escola.

Castro Neves (1997) observa, entretanto, que a compreensão de que a escola se apresenta como uma instituição tutelada acaba reduzindo o seu espaço de liberdade e a capacidade de condução própria de seu trabalho.

A autora considera, por outro lado, que mesmo diante do estabelecimento das diretrizes básicas pelos órgãos centrais, a escola não perde a possibilidade de ter garantido o seu direito de ser autônoma, mesmo que de forma relativa.

Todavia, ao ressaltar a *"possibilidade de"* mesmo diante da obrigatoriedade de acatamento de diretrizes externas, Castro Neves busca evidenciar que a construção da autonomia da escola se configura como um exercício do processo democrático. Desse modo, não pode ser concebida como vivida de fora para dentro, como um exercício que deve, necessariamente, ser autorizado pelos órgãos centrais. Autonomia se configura como uma prática a ser construída e conquistada pelos diferentes segmentos da escola em torno de uma causa comum, que é a formação da identidade da escola. Caso contrário, ela, definitivamente, não vai existir. O Estado, até por conta do controle que deve estabelecer com relação ao contexto educacional, certamente não vai criar nenhuma condição de viabilidade de autonomia da escola. Construir, entretanto, uma escola de caráter autônomo não significa negação do papel específico do Estado frente a esse setor. O Estado é, e deve continuar sendo, uma instituição responsável pela organização dos sistemas de ensino, é também o financiador da educação institucionalizada de caráter público. Como argumenta Freire, *"a autonomia não representa a fuga do Estado a seu dever de ofe-*

unesp

recer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social" (1996, p. 60). Isto significa conforme evidencia o autor, que a busca da autonomia pela escola não deve significar a omissão do Estado. A luta pela escola autônoma não é contraditória à luta dos trabalhadores pela escola pública.

O Estado, neste sentido, pode se configurar como o órgão que estabelece as diretrizes gerais, sem negar à escola, contudo, o direito de organizar o seu projeto político-pedagógico, também a partir de diretrizes próprias.

Para tanto, cabe à escola o entendimento de que o exercício da autonomia não se reduz à causa administrativa, mas está diretamente relacionado ao exercício da liberdade e da participação, enquanto princípios que consolidam o movimento democrático. Enfim, a autonomia da escola supõe liberdade e participação de todos os seus segmentos na organização de seu projeto educativo, que se materializa na organização de seu projeto político-pedagógico, administrativo e sócio-cultural, uma das condições necessárias para o alcance da melhoria da qualidade do trabalho da escola tanto do ponto de vista qualitativo quanto do ponto de vista quantitativo.

Entre uma série de condições básicas para se garantir a construção da autonomia da escola, encontra-se a política de descentralização. A reflexão em torno da autonomia da escola está na ordem do dia, em um estreita relação com o processo de descentralização político-administrativa, pedagógica e financeira.

A descentralização, na verdade, não representa apenas um fator essencial para a democratização da escola, mas também uma resposta a uma situação de centralização que decorre de um processo histórico e que se tem tornado, sistematicamente, cada vez mais ineficiente do ponto de vista econômico global. Nesse sentido, a descentralização não pode ser vista como uma panacéia, mas como uma proposta, cujas possibilidades e limites precisam ser objeto de amplo debate político (JACOBI, 1993).

A construção de um modelo de gestão calcado em princípios democráticos, mediada pela construção de um projeto de reorganização administrativa e pedagógica, tal como foi realizada nas escolas da rede estadual de ensino, no Estado de Mato Grosso, passa a ser o assunto que se tratará a seguir.

A gestão democrática nos textos que passaremos a analisar, passa pelo projeto político-pedagógico como proposta de trabalho coletivo. Na visão de Libâneo

unesp

(1994, p. 5), o trabalho coletivo implica em um sistema de organização e gestão, já que as práticas de gestão constituem-se formas organizacionais do funcionamento e da dinâmica da escola. Numa visão mais ampla, "*a gestão escolar visa compatibilizar objetivos, aspectos gerenciais e aspectos técnicos visando atingir o objetivo pleno de uma escola: o ensino e aprendizagem dos alunos*". O sistema de gestão, na visão do autor, deve ser negociado entre direção e demais envolvidos no processo educacional, pois ele defende:

> *"uma prática de gestão que denomino diretivo-coletiva, uma relação orgânica entre a direção e participação. É fundamental a busca de objetivos comuns assumidos por todos, em decisões tomadas coletivamente. Mas, uma vez tomadas as decisões, penso que cada membro deve assumir sua parte no trabalho, cabendo aos que dirigem, a coordenação do que foi decidido. Ou seja, participação implica responsabilidade individual (LIBÂNEO, 1994, p. 50)*

Dessa forma, pode-se dizer que a possibilidade de uma ação administrativa numa perspectiva de construção coletiva exige a participação dos segmentos da escola nas decisões do processo educativo, resultando com isto a democratização das relações que se desenvolvem no interior da instituição, contribuindo para a implantação da gestão democrática que realmente seja capaz de garantir a participação dos diversos segmentos na construção coletiva do projeto político-pedagógico.

A gestão democrática está intimamente articulada ao compromisso sócio-político, com os interesses reais e coletivos da classe dos trabalhadores da educação e sua presença na escola acena para diferentes perspectivas na sociedade brasileira.

Na visão da Gadotti, para que a comunidade possa contribuir, efetivamente, com a construção de processos democráticos, no interior dos estabelecimentos de ensino, e, em decorrência, com a melhoria da qualidade do processo educativo, é necessária, primeiramente, a convicção dos outros segmentos da escola e, diga-se de passagem, da própria comunidade, de que esta, apesar de não ter formação na área específica, é capaz de refletir sobre o modelo de homem que a escola precisa formar. É preciso ter claro que a comunidade deve participar dos momentos de reflexão e deliberação sobre "... *o currículo, o calendário da escola, a formação de classes, períodos e horários, atividades culturais, sobre o governo da escola como um*

unesp

todo" (GADOTTI, 1992, p. 51).

Na realidade, a escola, através de segmentos, não conseguiu, sequer, pensar que o Conselho, enquanto instância deliberativa, poderia estar assumindo, de fato, o papel de coordenação de um trabalho junto à comunidade que poderia trazer um resultado de mão dupla: a escola se comprometendo em implantar um projeto de formação da comunidade e a comunidade, em contrapartida, estaria participando e influenciando nos caminhos que a instituição deveria trilhar (GADOTTI, 1992).

Segundo Fusari (1995), a participação da comunidade na gestão da escola pública depara-se com um sem-número de obstáculos para que se possa concretizá-la, razão pela qual um dos requisitos para aqueles que se disponham a promovê-la seja, sem nenhuma sombra de dúvida, a convicção da relevância dessa participação. Há necessidade de se exercer pressão sobre o Estado para que se possam garantir as condições de manutenção da escola pública, e é nesse contexto que a participação da comunidade ganha maior importância.

A construção do projeto político-pedagógico na visão de Vasconcellos (1999), vem reforçar a concepção de projeto participativo que resulte da construção coletiva dos diversos segmentos da comunidade escolar, assumindo cada um a sua responsabilidade individual que concorre para o processo democrático de construção e elaboração do próprio projeto. Assim, a construção coletiva considerada por Veiga (1997), pressupõe superar a concepção hierarquizada de poder, de relações verticais.

Consonante Severino (1998), o projeto político-pedagógico é construção coletiva. As relações entre os protagonistas deveriam estar abertas ao conflito, caso contrário, estar-se-ia apenas exprimindo nova modalidade de subordinação. Na construção de atores coletivos, as maiores dificuldades residiriam na relação da unidade escolar com os estudantes e suas formas de organização. Pai, moradores e demais forças sociais que atuam nos movimentos populares e sindicais trazem questões concretas da sociedade para o âmbito da escola. Mas o autor aponta ainda a necessidade de uma organização independente por parte desses grupos, constituindo esferas próprias de expressão que garantam sua liberdade de organização (já assegurada por lei). Conclui que a gestão democrática é o caminho real da melhoria da qualidade de ensino, se ela for concebida como mecanismo capaz de alterar prá-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ticas pedagógicas. Como instrumento de transformação de práticas, constitui também espaço de formulação de um novo projeto político-pedagógico, para o qual seria necessária a constituição de um espaço público de participação que, não obstante envolva o sistema escolar, certamente o ultrapassa.

A gestão democrática seria mais um entre tantos desafios para a construção de novas relações sociais, constituindo-se num espaço público de decisão e discussão, não tutelado pelo Estado.

Como afirma Castro Neves (1997), a luta pela gestão democrática na escola como uma das maneiras de nortear procedimentos no sistema educativo, possibilitaria a construção de projeto político-pedagógico de melhor qualidade. Segundo a autora, a demanda por democratização da escola pública exigiria não só uma efetiva aplicação de recursos no desenvolvimento e ampliação do sistema de ensino em todos os níveis, mas também uma profunda reforma administrativa que garantisse maior descentralização e desburocratização da máquina estatal. A gestão democrática não deveria ser considerada apenas como processo de integração da escola com seus usuários, mas também garantia de direito de participação nas decisões educativas aos que são os protagonistas da ação pedagógica.

A defesa da gestão democrática requereria, pois, do professor uma nova dimensão do seu projeto político-pedagógico, fazendo com que incorpore a ele outros atores como alunos, pais e comunidade. Não haveria possibilidade de democratização sem a transformação da prática profissional do educador. E a possibilidade de uma real participação dos pais, alunos e comunidade estaria associada à sua constituição enquanto atores coletivos, sua capacidade de organizar-se independentemente, aglutinando-se em esferas próprias de expressão na comunidade.

É, pois, na discussão coletiva de elaboração do projeto político-pedagógico que se define o tipo de sociedade que se deseja construir. Que tipo de sociedade se deseja? Uma sociedade solidária ou uma sociedade competitiva? Eis porque se diz que a implantação da gestão democrática requer mudança de mentalidade. A construção do projeto político-pedagógico fundamentado na gestão democrática vai depender da ousadia dos agentes escolares. Como afirma Gandin (1999), fazer um projeto significa lançar-se para frente, antever o futuro.

Gadotti destaca as limitações referentes a este tipo de trabalho democrático. São elas:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

- temos pouca experiência democrática;
- consideramos que planejar é tarefa de técnicos, de especialistas;
- ainda temos uma estrutura vertical de administração;
- o autoritarismo reina no *locus* escolar;
- existem lideranças burocráticas e corporativas (2000).

Há, no entanto, elementos que se deve buscar, por serem facilitadores da gestão democrática:

- a adesão de todos ao projeto construído deve ser voluntária;
- a comunicação precisa ser eficiente;
- é imprescindível o suporte institucional (que garante a unidade das ações);
- o projeto político-pedagógico deve ser permanentemente controlado, acompanhado e avaliado pela própria comunidade e externamente, além de se garantir um ambiente favorável à execução do projeto (GADOTTI, 2000).

Esses limites apontados por Gadotti existem em todos os níveis de ensino. A gestão democrática, portanto objetiva formar para a cidadania, tornando-se referencial de relações humanas e sociais não coercitivas e não dominadoras, o que acarretaria um ensino mais exitoso, uma aprendizagem mais significativa e, portanto, de melhor qualidade.

Um projeto político-pedagógico que inclui dimensões de mundo, de homem e sociedade, concebido de forma plural numa instituição de ensino que se define pela gestão democrática, será instrumento referencial pela construção do projeto de trabalho dos professores e das diferentes ações que se propõe realizar na escola. A autonomia e a gestão democrática fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da instituição é, portanto, uma exigência do seu projeto político-pedagógico. A gestão democrática implica em que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus planejadores, dirigentes e gestores e não somente os seus fiscalizadores, ou meros receptores de serviços educacionais.

A gestão democrática vai além dos processos gerenciais, do comportamento dos agentes escolares e do tipo de escolha dos diretores. Falar sobre gestão

unesp

democrática (MARQUES, 1997) e sobre projeto político-pedagógico significa discutir questões que extrapolam a escola, para se discutir a possível relação entre os homens que a escola pretende formar. Isto, porém, não se concretiza de um momento para outro, pois este processo requer mudanças, que, por sua vez

> *"requer rompimento com um modelo de sociedade para o qual é mister mudar mentalidades para poder avançar. Mudança de mentalidades, de concepções, não é coisa fácil e requer tempo. Por isto só, não é possível marcar datas e prazos para projetos político-pedagógicos. Ele estará sempre inconcluso, se o quisermos como projeto histórico e não simples exigência burocrática" (CARVALHO, 1994, p.52).*

A gestão democrática consiste num dos princípios consagrados pela Constituição Federal, que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, confirmado por Martins (1998, p.16) quando diz que a abordagem do *"projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita"*. Estes princípios aos quais a autora se refere, são: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério.

O projeto político-pedagógico, quando articulado com base nos princípios citados, contribui para a compreensão dos limites e possibilidades da educação voltada para os interesses das classes populares. Esses princípios são importantes para garantir a operacionalização do projeto político-pedagógico, que na visão de Veiga, *"não deve estar apenas no papel, na legislação, na proposta, no currículo, mas deve estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto"* (1997, p.21) do dia-a-dia da escola mesmo porque o projeto político-pedagógico tem a finalidade de garantir que a escola cumpra o seu papel social e que constitui em *"arma de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que tem diferentes graus de poder"* (LOUREIRO, 1999, p.19)

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola tendo em vista sua socialização. Assim, a gestão na escola deve ser participativa, de responsabilidade coletiva o que implica também, na responsabilidade individual. O trabalho que se propõe realizar na escola é um trabalho coletivo e requer o mínimo de objetivos e práticas comuns, unidade nas ações para que se realizem os objetivos que se propõe a escola. Isto implica dizer que a autonomia da

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

escola passa pelo trabalho coletivo, que também inclui:

> *- "pontos de partida comuns (princípios)*
> *- pontos de chegada comuns (objetivos)*
> *- sistema e prática de gestão negociadas*
> *- unidade teórico-metodológica no trabalho docente*
> *- sistema explícito e transparente de acompanhamento e avaliação" (LIBÂNEO, 1994, p. 6).*

Nessa perspectiva, a socialização do poder propicia a prática da participação coletiva que *"atenua o individualismo; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a instituição de ensino é mera executora"* (VEIGA, 1997, p.18).

A gestão democrática é um processo difícil de se consolidar, pois implica participação dos diversos segmentos que compõem a instituição de ensino, seja em qualquer nível, nas tomadas de decisões e ações inerentes ao processo administrativo e pedagógico que se desenvolve no seu interior.

A promoção de um novo e diferente modelo de gestão, fundada em processos democráticos, implica necessariamente a construção da cultura democrática, que depende, por sua vez, da instalação de práticas democráticas. Os princípios e as regras que norteiam essa prática, segundo Fonseca, *"...embora ligados à natureza universal dos valores democráticos, têm uma especificidade própria, intrínseca à natureza da escola e ao projeto social de cada escola ou sistema escolar"* (1994, p.88).

Isso implica entender que a escola não se torna democrática apenas por sua prática administrativa, mas sobretudo por sua ação essencialmente educativa. Assim, a promoção de um modelo de gestão com base em processos democráticos é uma responsabilidade a ser assumida pelos grupos ou pessoas que estiverem efetivamente empenhados em assegurar para a classe majoritária da sociedade um ensino de qualidade, por todos que compreendem a importância e a necessidade de construir um modelo de gestão calcado em princípios democráticos, mediada pela construção de um projeto de reorganização administrativa e pedagógica.

Na organização escolar que se quer democrática, a participação, ou seja, o trabalho coletivo se caracteriza como elemento básico à concretização das finalidades da escola.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Por trabalho coletivo entende-se aquele realizado por uma grupo de pessoas – diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho da Escola e demais representantes da comunidade – que têm um compromisso com a causa da democratização da educação escolar no País, no Estado, no Município, e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino.

Esse trabalho é caracterizado pela articulação da equipe escolar em torno da função social da escola, sintetizada na tentativa de democratizar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e construir o novo conhecimento.

> *"A realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns" (LIBÂNEO, 1994, p. 6).*

É necessário, assim, que os educadores de uma escola discutam e reflitam sobre alguns elementos curriculares básicos: educador, professor, aluno, escola, sociedade, objetivos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação. É preciso também haver um certo consenso entre os docentes, pois estes elementos podem estar sendo percebidos por óticas teórico-práticas vinculadas a diferentes correntes, tais como o tradicionalismo, o escolanovismo, o tecnicismo e as tendências progressistas, que também apresentam divergências entre si.

> *"A prática atual dos educadores escolares brasileiros é marcada por um certo 'ecletismo pedagógico', no qual estão presentes, de maneira contraditória, elementos das diferentes tendências da educação escolar. É possível identificar num professor cujo discurso é marcadamente progressista comportamentos bastante conservadores no trato com os conteúdos do ensino e na própria interação com os alunos. Não há, assim, uma correspondência necessária entre discurso e prática pedagógica" (LIBÂNEO, 1994, p. 7).*

Desta forma, construir um trabalho coerente, articulado e posicionado ao projeto político-pedagógico da escola que se quer, é tarefa desafiante, que exige empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se deseja. Esta construção é permeada por valores que extrapolam os muros da escola e envolvem a realidade social como um todo; e o que está em jogo, nesta concepção de trabalho coletivo, é

unesp

o próprio fortalecimento da sociedade civil em torno de alguns ideais democráticos, pela ótica dos interesses e necessidades das camadas majoritárias da população.

Fala-se em construção do projeto político-pedagógico aliado ao trabalho coletivo da escola e que deve estar voltado para a construção de um perfil de cidadão, na ótica da educação escolar, que difere mas interage com o processo educativo que ocorre na sociedade como um todo. Isto significa que a escola precisa ter claro aquilo que ela espera do aluno.

Para Vasconcellos (1995, p. 23)

> *"...uma exigência do trabalho coletivo é a ampla clareza que os educadores devem ter da situação da Unidade Escolar, de seus problemas, das causas desses problemas e do contexto no qual se manifestam. Esta clareza é uma capacidade a ser desenvolvida pelo corpo de profissionais que atuam numa determinada escola. Trabalhar coletivamente é, então, algo a ser conquistado a médio e a longo prazos, que exige disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no processo. Exige mais: querer crescer, mudar, transformar; querer participar do processo de criação de uma nova escola, de uma nova sociedade".*

O que se observa, segundo o autor, é a constatação da falta de clareza da equipe escolar em relação aos problemas básicos da própria escola na qual atua. Em alguns casos existe uma visão superficial e desarticulada da problemática enfrentada, que não chega a distinguir o que é problema estrutural da sociedade e penetra na escola do que é conjuntural, específico do intra-escolar e dos problemas que têm suas causas na interação do estrutural, do conjuntural e do escolar.

Nessa perspectiva, é preciso que os educadores escolares estejam permanentemente identificando, caracterizando e elaborando propostas para a superação dos problemas que enfrentam.

É preciso se ter clareza que um projeto político-pedagógico construído coletivamente, nem sempre agrada aos dirigentes ou representantes de órgãos superiores. Portanto, afirma-se, conforme Bussmann (1993) que construir um projeto político-pedagógico coletivamente exige o rompimento com as estruturas mentais e organizacionais fragmentadas; a definição clara de princípios e diretrizes contextualizadas que projetem o vir-a-ser da escola; o envolvimento e vontade política da comunidade escolar para criar a utopia pedagógica; o conhecimento da realidade escolar e o planejamento participativo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Ainda se faz necessária a clarificação constante das bases teóricas do processo, com revisão e dinamização contínuas da prática pedagógica à luz das diretrizes curriculares e de fatores referentes à organização escolar. a atualização constante do pessoal docente e técnico-administrativo e uma coordenação administrativo-pedagógica competente e interativa que estimule e dialogue constantemente. É o que veremos a seguir.

2.1.2. O projeto político-pedagógico e o currículo

Outro elemento básico do projeto político-pedagógico é a organização do currículo. Currículo aqui concebido como construção social do conhecimento, pressupondo, porém, a sistematização de meios para que essa construção se efetive.

Segundo Leite (1994), o currículo deve ser discutido com base na concepção de que o conhecimento não se caracteriza como um conjunto isolado de informações, mas um conjunto comprometido com uma determinada visão de mundo, de sociedade, de educação e de homem, que se manifesta no próprio processo de investigação do real. O que subentende a compreensão de que o currículo não é um instrumento neutro, separado do contexto social mais amplo, mas um instrumento historicamente situado e culturalmente determinado. O que implica na necessidade de reflexão na perspectiva coletiva.

A prática do planejamento, segundo Vasconcellos (1999), dependerá também da concepção de currículo que se tem, tendo em vista as implicações bem concretas em termos de organização do trabalho pedagógico.

> *"Se por currículo se entendeu de forma dominante o compêndio de conteúdos, planejá-los é fazer um esboço ordenado do que se deveria transmitir ou aprender seqüenciado adequadamente... Se por currículo se entendesse um conjunto de objetivos para serem alcançados junto aos alunos, o plano é a estrutura e ordenação precisa dos mesmos para obtê-los por meio de certos procedimentos concretos. Finalmente, se por currículo entendemos a complexa trama de experiências que o aluno obtém, incluídos os efeitos do currículo oculto, o plano deve contemplar não apenas a atividade de ensino dos professores, mas também todas as condições do ambiente de aprendizagem graças às quais se produzem esses efeitos: relações sociais na aula e na escola, uso de textos escolares, efeitos derivados das práticas de avaliação, etc." (VASCONCELLOS, 1999, p. 99)*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Todo processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica a elaboração e realização de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula e na escola. Está-se entendendo por currículo este conjunto de atividades.

> *"Por currículo se entende a síntese de elementos culturais (conhecimentos, valores, costumes, crenças, hábitos) que conformam uma proposta político-educativa pensada e impulsionada por diversos grupos e setores sociais cujos interesses são diversos e contraditórios, ainda que alguns tendam a ser dominantes ou hegemônicos, e outros tendam a opor-se e resistir a tal dominação ou hegemonia" (ALBA, 1991, p. 38).*

O currículo não pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo. Tem-se que levar em conta que as atitudes, as habilidades mentais, por exemplo, também fazem parte dele. Neste sentido, o currículo que deve interessar é aquele em que o educando tem oportunidade de entrar no movimento do conceito.

> *"... um currículo reflete não só a natureza do conhecimento em si mesmo, como também a natureza do conhecedor e do processo de aquisição de conhecimento. É um caso em que é obrigatoriamente mal delineada a fronteira entre sujeito, objeto e método. Um corpo de conhecimentos, entesourado numa universidade e corporificado numa série de componentes volumes é o resultado de intensa atividade intelectual anterior. Instruir alguém nessa matéria não é levá-lo a armazenar resultados na mente, e sim ensiná-lo a participar do processo que torna possível a obtenção do conhecimento: ensinamos não para produzir minúsculas bibliotecas vivas ambulantes, mas para fazer o estudante pensar, matematicamente, por si mesmo, para considerar os assuntos como faria um historiador, tomar parte do processo de aquisição de conhecimento. Conhecer é um processo, não um produto" (BRUNER, 1969, p. 89).*

Muitas vezes, as propostas curriculares são feitas pelo sistema de educação estadual ou rede municipal , dando origem aos chamados "*Guias Curriculares*", que, segundo Vasconcellos (1999), em princípio, deveriam ser apenas uma orientação para as diversas escolas, mas que na prática acabam sendo entendidos – até porque freqüentemente são cobrado desta forma – como '*programa oficial*', que '*tem que*' ser dado.

unesp

Não se pode confundir currículo com grade curricular ou com um índice de assuntos de livros didáticos. Ele é o instrumento básico da organização do trabalho na escola. Nesse sentido, ele deve integrar o formal e o não-formal, vinculando o escolar e o não-escolar. Os conteúdos não devem ser transmitidos de forma desvinculada do cotidiano. Daí, a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

Segundo Veiga (1997, p. 27)

> *"Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa essa cultura. O segundo ponto é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.*
> *O terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola dever adotar".*

O que a autora quer chamar a atenção, é de que a escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar estabeleça uma relação aberta e inter-relacione-se em torno de uma idéia integradora.

Ainda como quarto ponto, (VEIGA, 1997, p. 28), refere-se à questão do controle social, *"já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle*". Assim, toda a gama de visões do mundo, as normas e os valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático, e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares. Porém, com base em Giroux (1986), a noção de controle social na teoria crítica é mais um instrumento de contestação e resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos, tanto do formal quanto do oculto.

unesp

Na perspectiva do projeto político-pedagógico emancipatório, cada conteúdo deixa de ter significado por si só, para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte. Assim será possível pensar em processos de ensino-aprendizagem com melhor qualidade e abertos para uma sociedade em constante mudança; a escola terá aguçado seus sentidos para captar e interferir nessas mudanças.

Na concepção de Marques (1997), tanto na organização do currículo quanto na condução das aprendizagens, as formas predominantes de trabalho e organização da comunidade escolar devem ser objeto de investigação e atenção especial, pois, segundo (HABERMAS, 1989), os interesses orientadores do conhecimento estão de tal forma articulados à vida cultural e às formas de produção da existência que "*trabalho e interação englobam processos de aprendizagem e compreensão recíproca*".

Nessa linha teórica de reflexão, o currículo escolar será entendido como processo dinâmico, ultrapassando a estrutura linear que o tem definido como elenco de disciplinas, conteúdos mínimos e metodologias que transferem aos alunos informações definitivas. Sua organização buscará relações de reciprocidade e colaboração entre as diversas áreas do conhecimento, ações e atitudes assumidas pela escola, em processo dialógico de tematização da realidade, articulando na práxis escolar, os elementos que Habermas considera como *"componentes estruturais simbólicos do mundo da vida"*: a cultura, a sociedade e a subjetividade humana (MARQUES, 1997).

Dessa forma, vida e cultura estarão presentes no cotidiano da escola, imbricadas na dinâmica curricular e nos conteúdos do ensino, tecendo um projeto político-pedagógico global e intencionalmente organizado para promover o desenvolvimento e a emancipação humana. Segundo Marques (1997), a globalidade e a atualidade do projeto deverão colocar em interação, no âmbito da escola, os saberes da técnica e da cultura local; o conteúdo atual da ciência sistematizado nas disciplinas; os recursos das tecnologias de ensino e os procedimentos didáticos.

Em estudo feito pela UNESP (1995), alguns cursos entenderam o projeto político-pedagógico, como sendo *"o que articula o currículo do curso de graduação, conferindo-lhe globalidade e permitindo que suas atividades adquirissem relevância à luz do próprio projeto"* (VALE, 1995, p. 11).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Se se pretende trilhar caminhos de mudança na educação que contribuam para a construção de uma nova hegemonia, é necessário assumir o propósito de atingir a ordem social pela construção de conhecimentos que potencializem a estruturação de novos valores. Isto significa assumir uma postura de transformação radical, pautado nas mudanças intra-escolares em concepções de realidade e conhecimento que superem as dicotomias, os dogmatismos e individualismos presentes na organização escolar, para buscar uma forma de pensamento capaz de captar a pluralidade do mundo social e humano onde se estabelecem as relações produtoras de saber: relações entre sujeitos que se organizam coletivamente e produzem sua existência num mundo permeado de comunicações.

Esta postura há de levar a uma concepção de currículo que ultrapasse a estrutura linear e compartimentalizada, de disciplinas isoladas e desarticuladas, característico do modelo positivista, para buscar relações de reciprocidade, em atitude dialógica de cooperação permanente entre as diferentes áreas do conhecimento e atividades escolares.

> *"As formas de conceber, planejar e organizar o ensino deverão privilegiar a tematização da realidade facilitando a compreensão do 'mundo da vida' – cujos componentes estruturais, segundo Habermas, são a cultura, a sociedade e a subjetividade humana – na articulação, que a ação pedagógica deverá fazer, entre o saber popular e o conhecimento científico" (SANTIAGO, 1994, p. 601).*

Na percepção da autora, o planejamento do ensino concebido nesta dimensão de tematização da realidade ultrapassa o entendimento de organização metodológica com finalidades especificamente cognitivo-instrumentais para incorporar, na prática cotidiana das ações educativas – permeando conteúdos e relações pedagógicas – elementos éticos, subjetivos e culturais que congregam a sociedade, trazendo o mundo concreto para dentro da escola.

A consolidação de relações que integrem, de fato, a escola à comunidade colocará por certo, no espaço da sala de aula, educadores e educandos como interlocutores que confrontam saberes diferentes e que, mediatizados pelo conteúdo de ensino, estabelecem relações entre os fatos e referências do mundo objetivo, as organizações do mundo social e as especificidades do seu mundo pessoal, articulando em reciprocidade e movimento dialético os elementos considerados por Habermas

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

(1989, p. 83) como *"componentes estruturais simbólicos do mundo da vida"*

As questões e diferenças culturais poderão, assim, ser consideradas e interpretadas como *"forma de produção por meio da qual seres humanos tentam mediar a vida diária, pelo uso da linguagem e de outros recursos materiais" (GIROUX, 1986, p. 47),* tornando-se parte integrante da organização curricular, das metodologias e dos conteúdos do ensino em projeto coerente onde se articulem: *"os saberes e técnicas da cultura local, os conteúdos da ciência sistematizados nas disciplinas, os recursos das tecnologias de ensino e os procedimentos didáticos" (MARQUES, 1994, p. 23).*

Um projeto político-pedagógico assim concebido indica que a seleção e organização dos conteúdos do ensino deverá ser uma tarefa que congregue todos os professores que atuam na escola, nos diferentes níveis de desenvolvimento do currículo, centrando-se, não na extensão das informações, mas na necessidade de estruturação de conceitos necessários à operação com as informações disponíveis em cada etapa da escolaridade.

Concluindo, cabe ainda dizer que um projeto político-pedagógico situado no contexto das mudanças que se operam na sociedade contemporânea precisa reinstituir a escola pela transformação radical das práticas pedagógicas. E para isto é necessário operar com um novo paradigma, com uma nova concepção de conhecimento e uma nova ética, capaz de promover a libertação e a autonomia do homem numa sociedade, cuja perspectiva é de ampliação do uso da tecnologia e do campo da comunicação, operando novas formas de linguagem e de expressão.

2.1.3. O projeto político-pedagógico e a autonomia da escola

Em 1932, foi dado a público um documento que se tornou famoso e ficou conhecido como *"Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"*. É um texto longo, dirigido ao povo e ao governo, que contém não apenas uma discussão de alguns aspectos da educação em geral, mas que também pretende estabelecer um roteiro para a *"reconstrução educacional no Brasil"* (AZANHA, 1995, p. 27).

Segundo o autor acima citado, esse documento teve uma continuada repercussão na educação brasileira em geral e na educação paulista em particular,

unesp

durante pelo menos 30 anos. No longo documento, a palavra *"autonomia"* aparece algumas vezes para indicar a conveniência de que, além das verbas orçamentárias, fosse constituído um fundo especial destinado exclusivamente a atender empreendimentos educacionais que assim ficariam a salvo de injunções estranhas à questão educacional.

Em tempo mais recentes, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61 e Lei n. 5.692/71), embora sem usarem a palavra *"autonomia"*, fixaram a norma de que cada estabelecimento, público ou particular, deveria organizar-se por meio de regimento próprio. Na Lei n. 4.024/61 essa norma estava no Art.43, que foi revogado pela Lei n. 5.692/71 mas que manteve no seu corpo a norma do regimento próprio (AZANHA, 1995, p. 36).

Como se pode ver, o tema da autonomia, desde o Manifesto dos Pioneiros, sempre mereceu escassa atenção e quando havia alguma, ela não ultrapassava o nível de uma reivindicação de maior liberdade regimental. No máximo, reivindicava-se maior liberdade dos professores com relação ao diretor e da escola com relação a outras instâncias administrativas. Para Silva (1996), a questão da liberdade não tem sido suficientemente examinada nem respondida. No entanto, só a resposta clara a essa questão poderá situá-la nos seus devidos termos, já que a autonomia da escola apenas ganha importância se significar autonomia da tarefa educativa. Caso contrário, o assunto se reduz a uma mera questão regimental. É claro que regimentos escolares são importantes para organização e disciplina de rotinas escolares, mas não se pode confundir autonomia da escola com a existência de um regimento próprio.

Com relação ao tema autonomia, a Lei n. 9.394/96 representa um extraordinário progresso, já que pela primeira vez a autonomia escolar e projeto político-pedagógico aparecem vinculados num texto legal. O Artigo 12 (inciso I) estabelece como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de seu projeto pedagógico e os Artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II) estabelecem que esse projeto é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

Além dessas referências explícitas sobre a necessidade de que cada escola elabore e execute o seu próprio projeto político-pedagógico, a nova lei retomou no Art. 3º. (inciso III), como princípio de toda educação nacional, a exigência de "*plu-*

unesp

ralismo de idéias e de concepções pedagógicas" que, embora já figure na Constituição Federal (Art. 205, inciso III), nem sempre é lembrado e obedecido. A relevância desse princípio está justamente no fato de que ele é a tradução em nível escolar do próprio fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças. Porque o simples fato de que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute o seu próprio projeto escolar não elimina o risco de supressão das divergências e nem mesmo a possibilidade de que existam práticas escolares continuamente frustradoras de uma autêntica educação para a cidadania. Na verdade, a autonomia escolar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática.

Para Rios (1992, p. 73), "*a autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia*". Sem essa possibilidade, não há como falar em ética do professor e em ética da escola, e sem isso, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão.

Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviços de ensino, de quem até se pode exigir e obter eficiência mas não que respondam eticamente pelos resultados de suas atividades. Como se vê, o tema autonomia escolar é extremamente complexo já que, em seu nome, é possível também criar condições para edificação de um ambiente autoritário e opressivo resguardado por um regimento próprio. É claro que essa possibilidade é maior em estabelecimentos isolados do que naqueles que integram uma rede pública, pois neste caso, mesmo quando há regimentos próprios, sempre há um mínimo de diretrizes e de normas externas de acompanhamento, garantidoras de que a autonomia não favoreça um isolamento eventualmente indesejável do ponto de vista dos valores mais amplos de uma sociedade democrática.

É a partir desse quadro, em que se mesclam possibilidades negativas e positivas, que pretende-se adiantar algumas considerações sobre a questão da autonomia escolar no que diz respeito ao projeto político-pedagógico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto político-pedagógico é, como problema, típico da escola pública que, a não ser em raríssimas exceções,

> *"... integra uma rede de escolas e, por isso, está sempre sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar. Essa situação não é, em si mesma, negativa, mas freqüentemente acaba sendo, porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes. A conseqüência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substantivamente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta que a instituição escola pública é uma diversidade e não uma unidade" (AZANHA, 1995, p. 4).*

Na visão do autor, é aí que reside um grave problema da escola pública e é para resolvê-lo que se reivindica a autonomia do estabelecimento na elaboração e execução do projeto político-pedagógico próprio. Hoje, a própria lei reconhece o problema e indica a solução genérica, mas na sua implementação o problema pode reviver e até se agravar pelo risco de que órgãos da administração entendam que convém estabelecer normas, prazos e especificações para que as escolas cumpram uma nova exigência legal: a do projeto político-pedagógico. É possível que, se isso acontecer – e o risco sempre existe – aquilo que poderia ser um caminho para a melhoria do ensino transformar-se-á em mais uma inútil exigência burocrática.

O projeto político-pedagógico é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidade coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas.

Não obstante a insistente retórica sobre a necessidade do trabalho participativo e a imposição de órgãos escolares que reúnem professores, pais e alunos, não há geralmente, a tradição de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas. Cada vez há mais reuniões e cada mais elas são menos produtivas. Sem querer simplificar o problema, tem-se a convicção que uma

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

das variáveis mais relevantes para compreender as razões das dificuldades de um trabalho escolar coletivo, na nossa tradição, está na própria formação do professor, especialmente, tal como nos cursos de licenciatura, desde a sua criação.

Na opinião de Pimenta,

> *"No fundo, essa formação pressupõe que o professor será um preceptor que deverá ensinar algo a alguém numa relação individualizada. Não se trata de fazer uma caricatura, mas de propor uma hipótese, a de que nossos cursos de licenciatura ainda não conseguiram focalizar a relação educativa no ambiente em que ela realmente ocorre, isto é, na sala de aula que, por sua vez, integra-se numa escola. O chamado 'processo ensino-aprendizagem', por exemplo, é uma abstração. O professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções. Seres tão imaginários como aqueles a que se referem expressões como 'homo oeconomicus' ou 'aluno médio' ou 'sujeito epistêmico' e outras semelhantes" (1990, p. 23).*

No entender da autora, não se trata de por em dúvida a necessidade teórica e prática de expressões estatísticas ou abstratas, mas da utilidade que elas possam ter para orientar a prática de ensino em situações escolares muito diferentes.

Em relação ao projeto político-pedagógico, as idéias colocadas acima, são importantes para o que interessa neste trabalho porque o projeto político-pedagógico é no fundo, um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da identificação das práticas vigentes na situação institucional. Não apenas as práticas estritamente de ensino, mas também todas aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária. É de todo esse universo de **práticas discursivas** e **não discursivas** que é preciso tomar consciência para compatibilizá-las com os valores de uma educação democrática.

Num projeto político-pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. "*Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola"* (MURAMOTO, 1992, p. 48). Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão. Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxilio de uma inexistente **ciência dos projetos** ou de roteiros burocra-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

tizados.

A idéia de projeto político-pedagógico, visando a melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar. Por isso, é

> *"... a escola que precisa ser assistida e orientada sistematicamente e seus membros temporários, que são os professores, não devem ser aperfeiçoados abstratamente para o ensino de sua disciplina, mas para a tarefa coletiva do projeto escolar" (SILVA, 1996, p. 53).*

Berger e Luckman disseram, que a *"integração interna"* de uma instituição social depende em grande parte do *"conhecimento primário"* que os seus membros têm a respeito da própria instituição. Por *"conhecimento primário"* eles se referem às práticas, num sentido amplo, que se traduzem nas rotinas, nos saberes, nas crenças e nos valores que impregnam as relações sociais e definem papéis e expectativas no quadro institucional.

Essas idéias são importantes, porque o projeto político-pedagógico é no fundo, um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da identificação das práticas vigentes na situação institucional. Não apenas as práticas estritamente de ensino, mas também todas aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária. Portanto, elaborar o projeto político-pedagógico é um exercício de autonomia.

unesp

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTO

3.1. Seleção do *"corpus"*

Foram selecionados para fazer parte deste estudo os seguintes materiais: livros, dissertações, teses, artigos e textos de trabalhos apresentados em eventos científicos. Todo o conjunto de publicações selecionadas e analisadas constituem-se no que se denomina de *"corpus"*.

Os levantamentos bibliográficos pautaram-se nos seguintes termos-chave: Projeto político-pedagógico, Projeto pedagógico, Proposta pedagógica, Proposta educacional, Plano diretor.

Muitos e variados foram os procedimentos utilizados na tentativa de identificação do maior número possível de textos. Citam-se as consultas a:

a) *referências bibliográficas* dos textos que falam sobre projeto político-pedagógico;
b) *fontes bibliográficas impressas*. (Ver anexo A);
c) *acervo de Bibliotecas*:
   - busca direta ao acervo da biblioteca;
   - solicitação, por correspondência de levantamento bibliográfico junto a: Universidades do País; Instituições ligadas à pesquisa; Editoras; outras instituições ou órgãos.

   De um conjunto de correspondências enviadas pela Biblioteca Central da Universidade Estadual Paulista para 30 instituições universitárias do País, foram recebidas 17 respostas. Também de um conjunto de 13 correspondências enviadas para editoras, foram recebidas 7 respostas. (Ver anexo B).
d) *catálogos de editoras*;
e) *livrarias*: da USP, Distribuidora Vozes, Cortez e livrarias da cidade de São Paulo;

unesp

f) *autores*: foram enviadas correspondências para vários autores com publicação sobre o tema em estudo, na tentativa de levantar todos os trabalhos publicados pelos mesmos.

Esforços foram empreendidos, na tentativa de se obter exemplares completos dos textos, uma vez que alguns artigos, bem como resumos de trabalhos apresentados em eventos, eram sucintos demais.

Para a definição de categorias de análise, inicialmente, foram registrados os principais dados de identificação do texto: data, autor, título do texto, título da obra, conceito, nomenclatura utilizada, idéias principais.

Posteriormente, após as várias leituras, procurou-se classificar os textos segundo as categorias que compõem os instrumentos de análise.

unesp

3.2. Definição de categorias de análise

Utilizaram-se algumas idéias do modelo de categorias usado por Figueiró (1995) em sua dissertação de Mestrado, Educação Sexual no Brasil: Estado da Arte de 1980-1993.

- ÁREA: área do conhecimento em que foi produzida a pesquisa/estudo. É identificada através do conteúdo do texto publicado.
- TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: o texto pode ser classificado segundo o tipo de pesquisa/estudo (P/E) em:
  a) explanação teórica;
  b) análise histórica;
  c) análise avaliatória.
- ABORDAGEM: os textos analisados foram classificados como estando comprometidos com uma ou mais das seguintes abordagens do projeto político-pedagógico:
  a) Gestão Democrática;
  b) Currículo;
  c) Autonomia.

Essa classificação foi feita de acordo com a fundamentação teórica apresentada no Capítulo II do presente estudo.

As idéias fundamentais de cada abordagem estão resumidas em forma de esquema, para facilitar o processo classificatório (Ver anexo C).

Embora um mesmo texto possa apresentar alguns pontos pertinentes a mais de uma abordagem, ele foi classificado segundo a abordagem predominante.

- NÍVEL DE ENSINO: foi investigado se o autor analisou os textos, levando em consideração os níveis de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Há autores que fazem referência a dois níveis de ensino num mesmo texto.

unesp

- TERMINOLOGIA: como o autor define projeto político-pedagógico? Qual a terminologia utilizada? Estabelece alguma relação e/ou diferença entre os termos?

QUADRO 1 – Classificação quanto ao tipo de Pesquisa/Estudo

---

a) **EXPLANAÇÃO TEÓRICA**:

Tipo a: desenvolve reflexão crítica sobre os fundamentos teóricos do projeto político-pedagógico.

Tipo b: aborda em nível do discurso, aspectos práticos do projeto político-pedagógico, tais como: o que fazer, como fazer, quais os problemas a enfrentar...

b) **ANÁLISE HISTÓRICA:**

Apresenta reconstituição histórica do significado do projeto político-pedagógico.

c) **ANÁLISE AVALIATÓRIA**:

Apresenta, discute e avalia a produção científica sobre projeto político-pedagógico.

---

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

3.3. Conversa com alguns autores

O propósito do presente é o **de conversar** com alguns autores e não o de fazer a clássica **revisão bibliográfica**, pois achou-se mais produtivo escolher alguns interlocutores que se inserem nas abordagens que quer-se tratar neste estudo.

Ao proceder a seleção dos autores, levou-se em consideração alguns critérios:

a) a vinculação dos mesmos a uma perspectivas crítica da educação e do ensino;
b) seu envolvimento com a temática do Projeto Político-Pedagógico e da organização do trabalho pedagógico;
c) a participação destes como divulgadores de perspectivas com um certo grau de estabilidade em livros e em eventos científicos;
d) serem autores nacionais.

Pelo fato de não se tratar de uma revisão bibliográfica, o que se procurou fazer foi tomar determinados autores como **representantes** de determinadas posições entre os estudiosos do campo do Projeto Político-Pedagógico.

Os agrupamentos procuram refletir a percepção de se desenvolver com base nas fontes aqui citadas, circunscritas às **abordagens** identificadas na produção científica.

A Gestão Democrática

O ponto de referência para o estudo da Gestão Democrática na perspectiva do Projeto Político-Pedagógico é a década de 1990.

Os textos de Veiga, Gadotti denotam uma perspectiva crítica em relação à sociedade capitalista, mas, até onde se pode observar, não apresentam, claramente, uma proposta alternativa de sociedade, nem configuram um sistema explicativo que procure explicitar um projeto histórico alternativo, no âmbito do Projeto Político-Pedagógico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

> *"Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativo e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares (VEIGA, 1997, p.17-8).*

Na mesma publicação a autora assim se expressa:

> *"A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas" (p.18).*

Esta concepção multidimensional é ponto de partida para a autora reafirmar que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico.

Tanto Veiga como Gadotti procuram explicitar mais claramente que não haveria possibilidade de democratização sem a transformação da prática profissional do educador, sem a real participação dos pais, famílias na gestão escolar e concluem que a gestão democrática poderia oferecer uma alternativa concreta de melhoria da educação brasileira e do Projeto Político-Pedagógico, porém, não isoladamente.

> *"A gestão democrática da escola faz parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto uma exigência de seu próprio projeto político-pedagógico (GADOTTI, 1997, p.35).*

Na concepção do autor, a gestão democrática exige uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. Portanto, pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

A literatura indicada no Quadro 1 exemplifica esta produção.

unesp

QUADRO 2 – Trabalhos selecionados na produção do Projeto Político-Pedagógico e da Gestão Democrática

---

GADOTTI, M. *Escola vivida, escola projetada*. Campinas: Papirus, 1992.

_____. *Escola cidadã:* uma aula sobre autonomia na escola. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: _____. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000a. p. 35-39.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção possível. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 11-35. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

O Currículo

Simultaneamente ao desenvolvimento da Gestão Democrática na perspectiva do Projeto Político-Pedagógico, houve um grande avanço no que diz respeito ao Currículo como elemento estruturante da organização escolar, o qual não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.

O ponto alto do texto de Veiga, encontra-se na apresentação de dados procedentes da análise que a autora faz da temática sobre currículo, vinculando-o ao Projeto Político-Pedagógico. O que se pode ver é uma área entrecortada por inúmeras questões e poucas delas com soluções visíveis. E nisso reside sua importância.

> *"Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos e conhecimento es-*

> *colar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios.*
> *O segundo ponto é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.*
> *O terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar. O quarto ponto refere-se à questão do controle social, já que o currículo formal implica controle" (VEIGA, 1997, p.27-8)*

Na visão da autora fica claro que, orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive.

QUADRO 3 – Trabalho selecionado na produção do Projeto Político-Pedagógico e do Currículo

---

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção possível. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 11-35. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

A autonomia

O trabalho de Castro Neves procura mostrar ao leitor que há uma vinculação muito estreita entre Autonomia e Projeto Político-Pedagógico.

O ponto de partida do trabalho, além da vivência da autora em escolas, foram cenas que se repetem ciclicamente, em várias cidades brasileiras, e que não têm merecido suficiente investigação e debate por parte da sociedade e dos administradores educacionais.

Para a autora a autonomia da escola é um tema cuja importância mostra-se crescente, refletindo uma tendência mundial encontrada na dinâmica das modernas organizações públicas ou privadas. Sua aceitação implica uma ruptura no modo

tradicional de compreender e atuar na realidade a autonomia impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino.

No estudo da autora a palavra autonomia transcende a questão meramente político-administrativa, ligando-se à temática da liberdade, da democracia, da independência e da participação, todos esses temas da maior amplitude, com implicações individuais, sociais, políticas, jurídicas, filosóficas e morais. (p.97).

A autonomia, como a liberdade, é um valor inerente ao ser humano: o homem não nasceu para ser escravo ou tutelado, mas para ser livre, autônomo.

> *"Como ser social que é, no entanto, sua liberdade e sua autonomia passam a ter relação com a liberdade e a autonomia dos outros seres humanos, também livres e também autônomos. Por isso, o conceito de liberdade é sempre lembrado numa perspectiva de sociedade: a liberdade de um individuo acaba quando começa a do outro. Por extensão, a autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se define numa relação de interação social" (CASTRO NEVES, 1997. p.97).*

Nesta perspectiva, assim como a liberdade não deixa de ser liberdade pelas relações interpessoais e sociais que a limitam, a autonomia da escola não deixa de ser autonomia por considerar a existência e a importância das diretrizes básicas de um sistema nacional de educação. Da mesma forma, assim como a democracia sustenta-se em princípios de justiça e igualdade que incorporam a pluralidade e a participação, a autonomia da escola justifica-se no respeito à diversidade e à riqueza das culturas, na superação das marcantes desigualdades locais e regionais e na abertura da participação.

Segundo Castro Neves (1997, p.155), "*é preciso, simultaneamente, vontade e decisão política dos dirigentes maiores dos sistemas e competência dos agentes pedagógicos da escola em consolidá-la. Autonomia é, portanto, outorga e conquista*". Para Azanha (1995, p.144-5),

> *"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 decisões administrativas financeiras. A autonomia escolar não será uma situação efetiva se a própria Escola não assumir compromissos com a tarefa educativa; com relação a esse ponto é preciso lembrar, insistentemente, que o des-*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

tino das reformas de ensino é decidido no interior das salas de aula".

Competência é, pois elemento fundamental à conquista da autonomia, que resulta da formação inicial e principalmente da formação continuada. Esta, entendida como um processo permanente que começa no período de formação, continua durante a vida profissional, no cotidiano dos professores e realizada preferencialmente no espaço escolar.

A conquista da autonomia se dá pela competência em duplo sentido: técnica e política. A primeira corresponde ao que Cavagnari (1998. p.97) define como "conjunto organizado e sistematizado dos conhecimentos e dos meios e estratégias para socializá-los". A dimensão política consiste no compromisso profissional dos educadores, na clara intenção de assumir a tarefa educativa da escola em sua função social básica: a de ensinar bem a todos. Um compromisso com o firme propósito de operacionalizar as ações definidas no Projeto Político-Pedagógico.

QUADRO 4 – Trabalhos selecionados na produção do Projeto Político-Pedagógico e da Autonomia

---

AZANHA, J. M. P. *Educação:* temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CASTRO NEVES, C. M. de. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção possível. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 95-129. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CAVAGNARI, L. B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Org.). *Escola:* espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. p. 95-112. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

---

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise dos resultados, tomou-se como ponto de referência a forma como foram organizados os gêneros de publicações que compõem o *corpus*:

- *Grupo A*: livros e capítulos de livros.
- *Grupo B*: artigos e trabalhos apresentados em eventos.
- *Grupo C*: dissertações e teses.

Tendo em vista essa pré-condição, procurou-se proceder à análise e discussão dos resultados, em relação às categorias emergidas dos próprios textos.

1. Das Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico

1.1. No Grupo A: livros e capítulos de livros

Tabela 1 - Distribuição das Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico no Grupo A

ABORDAGENS	fi	fri%
Gestão Democrática	15	53,58
Currículo	9	32,14
Autonomia	4	14,28
Total	**28**	**100**

Legenda: fi - freqüência
fri% - freqüência relativa percentual

Como mostra a Tabela 1, no conjunto de 28 publicações (4 livros e 24 capítulos de livros), constatou-se o predomínio da Abordagem Gestão Democrática, seguida da Abordagem Currículo, em oposição ao percentual pouco expressivo da Abordagem Autonomia.

1.2. No Grupo B: artigos e trabalhos apresentados em eventos

Tabela 2 - Distribuição das Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico no Grupo B

ABORDAGENS	fi	fri%
Gestão Democrática	22	40,74
Currículo	25	46,30
Autonomia	7	12,96
Total	**54**	**100**

Legenda: fi - freqüência
fri% - freqüência relativa percentual

Num total de 54 publicações, constatou-se, conforme mostra a Tabela 2, um predomínio da Abordagem Currículo, tendo esta atingido um percentual superior (46,30%) ao Grupo A (32,14%).

1.3. No Grupo C: dissertações e teses

Tabela 3 - Distribuição das Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico no Grupo C

ABORDAGENS	fi	fri%
Gestão Democrática	3	50%
Currículo	3	50%
Autonomia	-	-
Total	**6**	**100**

Legenda: fi - freqüência
fri% - freqüência relativa percentual

unesp

Num total de 6 publicações (4 dissertações e 2 teses), constatou-se uma eqüidade entre as Abordagens Gestão Democrática (50%) e Currículo (50%), conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 4 - Distribuição por períodos das Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico, nos Grupos A, B e C.

Período	1989 – 1995		1996 – 2000		
ABORDAGEM	**fi**	**fri%**	**fi**	**fri%**	**Total**
Gestão Democrática	19	47,5	21	52,5	40 (100%)
Currículo	17	45,95	20	54,05	37 (100%)
Autonomia	5	45,45	6	54,55	11 (100%)

Legenda: fi - freqüência
fri% - freqüência relativa percentual

Vale a pena ressaltar, que tanto a Abordagem Gestão Democrática, como Currículo e Autonomia, tiveram sua maior freqüência no segundo período.

É provável que o aumento das produções científicas sobre as abordagens referidas no segundo período, estejam atrelados à reabertura dos debates em torno da Escola Pública e conquista de liberdade de ação e decisão em relação aos órgãos superiores da administração.

2. Da Área de publicação

Partindo-se da análise do conteúdo (fundamentação teórica) de cada publicação que compõe o *corpus*, constatou-se que 100% integram a área de Educação.

Isto se verifica em todos os grupos, conforme demonstra a tabela 5.

Tabela 5 - Distribuição em Áreas dos Grupos A, B e C.

ÁREA	GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C	
	fi	**fri%**	**fi**	**fri%**	**fi**	**fri%**
EDUCAÇÃO	28	100	54	100	6	100



3. Do tipo de Pesquisa/Estudo

É preciso considerar, ao longo do item 3, que um mesmo texto pode estar presente em um ou vários tipos de pesquisa/estudo e isto provoca sobreposição, trazendo variações nas somas parciais e/ou totais.

3.1. No Grupo A: livros e capítulos de livros.

Tabela 6 - Distribuição do Grupo A em tipos de Pesquisa/Estudo em relação às Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico

ABORDAGEM	n	Explanação Teórica		Análise Avaliatória	Análise Histórica
		a	b		
Gestão Democrática	15	12	8	0	0
Currículo	9	4	6	1	0
Autonomia	4	4	1	0	0
Total	**28**	**20**	**15**	**1**	**0**
Total %		**71.42**	**53.57**	**3.57**	**0**

LEGENDA: n – número total de publicações em cada Abordagem.

Os 4 livros e os 24 capítulos de livros são, em sua grande maioria, classificados como **explanação teórica**.

Assim, conforme a Tabela 6, num total de 28 publicações, a explanação teórica "*tipo a*", que consiste em desenvolver reflexão crítica sobre os fundamentos teóricos do Projeto Político-Pedagógico, é encontrada em 71.42% (20 textos) e a explanação teórica *'tipo b"* que aborda em nível do discurso, aspectos práticos do Projeto Político-Pedagógico, tais como: o que fazer, como fazer, quais os problemas a enfrentar... é identificado em 53,57% (15 textos).

Já a Análise Avaliatória, que implica em discutir e/ou avaliar experiências sobre Projeto Político-Pedagógico desenvolvidos, é encontrada em 3.57% (1 capítulo de livro).

3.2. No Grupo B: artigos e trabalhos apresentados em eventos

Do total de 54 publicações, a grande maioria está classificada, também, como **explanação teórica**.

Tabela 7 - Distribuição do Grupo B em tipos de Pesquisa/Estudo em relação às Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico

ABORDAGEM	n	Explanação Teórica		Análise Avaliatória	Análise Histórica
		a	b		
Gestão Democrática	21	15	17	0	0
Currículo	25	15	16	0	0
Autonomia	7	56	5	0	0
Total	**53**	**36**	**38**	**0**	**0**
Total %		**67.92**	**71.69**	**0**	**0**

LEGENDA: n – número total de publicações em cada Abordagem.

Conforme a Tabela 7, a explanação teórica "tipo a" é encontrada em 67,92% (36 textos) e a explanação teórica "tipo b" em 71,69% (38 textos).

Comparando-se o que ocorreu no Grupo A, em relação ao Grupo B, no segundo grupo, há um aumento (71.69%) da explanação teórica tipo b, considerado o tipo que aborda aspectos práticos do Projeto Político-Pedagógico.

3.3. No Grupo C: Dissertações e Teses

Do conjunto de 4 dissertações e 2 teses, foi classificada como **explanação teórica** apenas 1 dissertação. Isto demonstra que os trabalhos de pesquisa estão mais direcionados à análise avaliatória e histórica.

Tabela 8 - Distribuição do Grupo C em tipos de Pesquisa/Estudo em relação às Abordagens sobre Projeto Político-Pedagógico

ABORDAGEM	n	Explanação Teórica		Análise Avaliatória	Análise Histórica
		a	b		
Gestão Democrática	3	0	1	3	2
Currículo	3	0	0	3	0
Autonomia	0	0	0	0	0
Total	**6**	**0**	**1**	**6**	**2**
Total %		**0**	**16.66**	**100**	**33.33**

LEGENDA: n – número total de publicações em cada Abordagem.

Seis publicações (100%) foram classificadas como **análise avaliatória**.

Das dissertações e/ou teses classificadas como análise avaliatória e análise histórica, as Abordagens Gestão Democrática e Currículo apresentam maior percentual.

Por se tratar de publicações científicas acadêmicas, em nível de pós-graduação, considerou-se baixo o percentual de 16.66% (1 no conjunto de 6) classificado como explanação teórica "*tipo b*", e 0% no "*tipo a*", ou seja, que oferece reflexão crítica, o que aponta, portanto, para a necessidade de mais dissertações e teses que possam ser consideradas do "*tipo a*".

Por outro lado, chama a atenção o fato de as publicações terem um índice baixo do mesmo "*tipo a*", considerando-se que, provavelmente, são os artigos e trabalhos apresentados em eventos, os materiais de mais fácil acesso aos educadores que têm preocupação com o projeto político-pedagógico, com formação universitária, ou não. É possível crer, que nos programas de disciplinas de graduação, ou de cursos de pós-graduação, possam ser esses os materiais mais indicados para leituras, por serem geralmente mais concisos e acessíveis.

Segundo afirmou Ribeiro (1990), *"é difícil encontrarmos material de fácil acesso para reflexão crítica dos profissionais que pretendem atuar como orientador sexual"* (p. 19). O mesmo pode-se supor em relação ao projeto político-pedagógico.

unesp

Isso tudo conduz, conseqüentemente, ao apontamento da necessidade de que os gêneros de publicações acima referidos (artigos, trabalhos, dissertações e teses), ao falarem sobre o assunto, caracterizem-se por servir como suporte para a reflexão crítica aos leitores, independentemente do fato de se constituírem também, numa análise avaliatória e histórica.

Considerando a baixa freqüência das Análises Históricas, é conveniente citar, que ao resgatar parte da história da expressão Projeto Político-Pedagógico, a idéia inicial vem por uma influência direta das universidades públicas brasileiras, em tentarem, a partir da década de 80, conhecer o currículo escolar como uma totalidade de experiências a serem propiciadas a seus acadêmicos, adotando, na medida do possível, uma diretriz ético-política que servisse de base à sua operacionalização técnica, de cada curso de graduação, através de sua estrutura curricular, de forma globalizante e não tanto generalista. Era o aparecimento dos Projetos de Ensino de Graduação.

Para Coelho (1995), os Projetos de Graduação eram a possibilidade de se construir uma nova *"visão"* em *"fazer"* o ensino de graduação. Surgiram em função de resolver problemas, oriundos da reforma universitária de 1968. A identidade e os propósitos dos cursos de graduação, a partir da reforma do ensino, se despersonalizaram, e um dos motivos apontados relacionava-se diretamente com os currículos propostos. Eram oferecidos de forma fragmentada e sofreram, como conseqüência imediata, uma transformação significativa, deixando de serem únicos (parte básica por área de conhecimentos gerais e, a parte de formação profissional), para terem composição variável e em parte aleatória.

Segundo Coelho, a perda do vínculo com a unidade formativa (perfil profissional), gerou a pulverização e generalização dos currículos, por conta do grande número de disciplinas ministradas nos vários departamentos, pertencentes a outros *"centros"*, *"faculdades"* ou *"unidades administrativas diversas"*, resultando na desvinculação e nos propósitos de cada curso de graduação.

Por conta disso, esta tentativa de mudança surgiu um pouco da necessidade de se rever os cursos de graduação, de repensá-los e articulá-los de uma maneira completamente nova. Não se tratava, é claro, de uma organização administrativa ou burocrática, passível de ser feita inclusive no sistema de crédito em matrícula por disciplina, mas de se rever toda a questão do saber, do conhecimento e os obje-

unesp

tivos dos próprios cursos. O sentido de tudo isso, a partir desse repensar, encontrar uma nova direção, um novo rumo, em que ficasse claro, para professores e alunos, aspectos que contemplassem as seguintes indagações: Onde estamos? Onde queremos chegar? Por onde vamos passar? Tornava-se fundamental conhecer bem a situação em que se encontravam os cursos de graduação naquela época e, a partir daí, traçar estratégias e caminhos, caminhos através dos quais se atingissem os objetivos e se explicitassem as relações a serem estabelecidas, com base numa concepção teórica definida e operacionalizável.

Diante desse quadro do ensino superior, que ora se apresentava, começava a existir um movimento em nível nacional que redundou na tentativa de avaliar as funções das instituições acadêmicas em face do modelo social e econômico introduzido pelos militares. Posteriormente, com o advento de expansão do movimento docente, principalmente nas instituições públicas de ensino superior, em 1985, uma nova forma de pensar as questões relacionadas à universidade brasileira passam a ser consideradas.

Miranda (1989, p. 7) analisando o movimento docente, coloca que esse período foi marcado pela tentativa de situar a universidade frente ao trabalho que ela realiza a serviço da maioria da população, reafirmando que *"o movimento docente ao lado dos servidores públicos e do conjunto de trabalhadores, tem hoje um papel decisivo da desmistificação deste processo considerado por ela como uma fase de transição"*. Era o começo de um projeto político-institucional e uma necessidade vital de serem revistos os currículos dos cursos de graduação, bem como todas as atividades acadêmicas.

Discutindo esse momento político de renovação e adotando alguns princípios avaliativos, como critério primeiro, para definição de um novo papel institucional, Nogueira (1992, p. 8) enfatiza a necessidade de um projeto institucional real, concreto, neste caso, de universidade. E para que isto ocorresse, era imprescindível o envolvimento de três *"fontes"* distintas: a primeira, refere-se ao *"conjunto de objetivos, finalidades e práticas acerca do papel da instituição em suas atividades"* – é o que se constitui em uma filosofia real e numa política institucional; em segundo lugar, a autora menciona a *"variedade de perspectivas acerca deste mesmo papel, vivenciadas individual e coletivamente pelos seus segmentos, dentro da instituição"*. Por fim, ela destaca a última *"fonte"* como elemento de interação existente na própria institui-



ção, internas e externas (sua política institucional, quando das diversas experiências e vivências de seus segmentos).

Para a autora, o caráter do *'projeto institucional"* tem que ser fruto da interação dessas três fontes – que por sua vez, se traduzem em *"práticas pedagógicas".*

Em relação ao Ensino Fundamental e Médio, na fundamentação adotada a partir de 1971, destacam-se dois aspectos que permearam estes níveis de formação. O primeiro, relaciona-se à crença na importância da educação para o desenvolvimento econômico, sedimentado em uma concepção educacional que adotava/adota a teoria do capital humano para o desenvolvimento; o segundo aspecto refere-se à Lei n. 5692/71 que foi gerada em pleno período de crescimento acelerado da economia denominado, convencionalmente, pelos economistas de *"período do milagre brasileiro"* – e fez supor que a economia, em fase de crescimento e expansão reclamaria dos diferentes setores da sociedade a formação de mão-de-obra qualificada, para atender à demanda de um suposto mercado de trabalho que se desenvolveria.

Para Mello (1991) os currículos praticados pelos diferentes níveis de escolaridade da educação nacional **poderiam/podem** ser caracterizados como **generalizados/generalizantes**. **Eram/são** normalmente constituídos em uma arquitetura composta por nomes de disciplinas e distribuição de hora/aula pelas séries e pelo estabelecimento de conteúdos, geralmente, correspondentes a índices de livros. Em decorrência dessa realidade, durante muito tempo (até hoje) a escolaridade brasileira ficou reduzida a um mero *"corredor"* de passagem para o percurso necessário à obtenção de um certificado ou diploma, - *"critério de exigência"* para busca de um emprego independente da qualidade de formação ou da vinculação entre formação/emprego.

Associadas a esses aspectos, as últimas décadas foram demarcadas também pelas discussões de cunho filosófico, tendo como ponto norteador as questões pertinentes à relação teoria/prática, como dois elementos básicos da área educacional, sob duas formas: uma dicotomia e outra dialética.

A forma dicotômica se revelou/revela ora exacerbada, ora menos radical. Mas havia/há sempre um ponto convergente: teoria e prática continuam como dois elementos distintos que não se unem, apenas se sobrepõem. Na prática, ela sempre valorizou/valoriza a "teoria". Exemplo fácil de ser identificado neste postulado está na

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ênfase dada à aquisição de conhecimentos acumulados e estimular o conhecimento de vários autores, sem ter nenhum comprometimento com mudanças ou fornecimento de instrumental para intervenção na realidade, ou sem ter presente a dimensão formadora e as finalidades da própria educação como um ato social.

Enquanto isso, na concepção dialética, as relações teoria e prática se processam de forma diferente: os elementos se contemplam e se contêm na medida do possível, configurando-se por aproximação de uma unidade.

Por conta disso, a relação teoria/prática não se faz de maneira simplista e linear, mas através de um processo concreto e essencialmente verdadeiro (real) no qual se passa da prática à teoria e vice-versa. É o início da atitude interdisciplinar – é a práxis, entendida como uma atividade teórico-prática do homem enquanto um ser social, defendendo o postulado que existe uma lógica na realidade que nos cerca, se processando como unidade e, como único elemento, num movimento próprio.

Adentrando no Projeto Político-Pedagógico, no seu sentido mais restrito, a Universidade Estadual Paulista – UNESP, em 1995, começou a desenvolver uma série de seminários, tendo como foco a idéia de projeto pedagógico referenciado para os cursos de graduação, com a preocupação em torno da qualidade de ensino no ambiente universitário, fazendo parte destes encaminhamentos as estruturas ou grades curriculares dos cursos de graduação.

De ordem legal ou filosófica, é importante salientar que os *"confrontos"* teóricos ou normativos não conseguiram sair das divergências ou cumplicidades. Ao longo desses últimos anos a formação do aluno continua ocorrendo através de diferentes rupturas.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, o Projeto Pedagógico ressurge numa dimensão globalizante, não só restrito a um curso, mas sim à unidade acadêmica, tendo como abrangência a instituição escolar como um todo e a obrigatoriedade de sua elaboração por parte das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesse sentido, com ou sem a obrigatoriedade da LDB, o Projeto Pedagógico se torna, antes de tudo um desafio e um dever de demonstrar, em parceria com a comunidade escolar, o exercício diário do processo democrático na organização e execução de seus propósitos, adotando como critério norteador desta nova atitude pedagógica as condições específicas do aluno, tentando, na medida do possível,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

assegurar aos educandos, um currículo dinâmico com métodos, técnicas e recursos educativos que possibilitem a inserção futura no campo do trabalho, mediante articulações e parcerias com outras instituições que tenham como propósito a formação escolar, independente da série e do próprio curso.

O Projeto Político-Pedagógico, independente de ser uma exigência legal ou até mesmo um idealismo pedagógico é, acima de tudo, uma forma de resolver as insatisfações que demarcam sobretudo a interferência de toda sorte, de interesses pessoais e difusos que em muitas vezes, são exemplos ditos educativos, mas que na prática escolar, não ultrapassam a interesses individuais, em que o coletivo é enunciado, mas o particular é que é exercitado.

4. Do Nível de Ensino

Faz-se necessário, inicialmente ressaltar, que uma mesma publicação pode estar abrangendo mais de um nível de ensino.

De acordo com a Tabela 9, verifica-se que o nível de ensino mais freqüentemente abordado é o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Tabela 9 - Percentagem dos Níveis de Ensino abordados nos Grupos A, B e C.

NÍVEL DE ENSINO	GRUPO A n = 28	GRUPO B N = 54	GRUPO C n = 6
Educação Infantil	0	1.85%	0
Ensino Fundamental	100%	51.85%	66.66%
Ensino Médio	100%	44.44%	50%
Ensino Superior	0	89.28%	33.33%

LEGENDA: n – número total de publicações em cada Abordagem.

De acordo com a Tabela 9, verifica-se que a produção se concentra no Ensino Fundamental, excedendo somente no Grupo B, o Ensino Superior, onde se concentram artigos e trabalhos apresentados em eventos.

unesp

Uma leitura atenta das contribuições produzidas permite concluir o seu elevado interesse, mas também as dificuldades e limitações com que os autores se têm confrontado, e que mais do que ninguém eles próprios reconhecem.

Estes esforços de síntese das investigações sobre projeto político-pedagógico e de análise crítica das condicionantes, dos processos, das perspectivas e dos objetos de estudo, não obstante contribuírem para uma maior visibilidade académica e social das investigações, realçando positivamente os caminhos da evolução percorridos pelas Ciências da Educação, não deixam, por outro lado, de referir e destacar insuficiências e limitações.

Segundo Sátiro (1997), o processo de desenvolvimento e consolidação institucional das Ciências da Educação tem ocorrido quase sempre em torno da formação inicial de professores e só mais recentemente se tem verificado um alargamento e uma diversificação dos projetos de ensino e de formação (formação em serviço, formação contínua, pós-graduação, etc.). Face à falta de tradição, as carências em termos de escolas, com os correspondentes impactos em termos de formação dos próprios docentes, investigadores, e ainda face às prioridades inscritas nas agendas políticas, pode-se afirmar que a produção investigativa em educação não tem conseguido dar conta, e até traduzir ainda que minimamente os avanços registrados em termos do ensino e, em alguns casos, da sua consolidação institucional.

É neste quadro que, se por um lado parece compreensível e justificável a necessidade de disponibilizar trabalhos de síntese da investigação produzida sobre projeto político-pedagógico em todos os níveis de ensino, freqüentemente pouco divulgada e pouco conhecida, dispersa e fragmentada, não apenas no sentido de visibilizar e de dar a conhecer melhor o que já foi realizado, de apontar ausências e fragilidades e até, por vezes, ainda que inconfessadamente, de procurar dar resposta às crescentes pressões políticas que parecem reclamar por uma maior articulação entre a investigação e a formulação das políticas educativas e sua legitimação (GADOTTI, 2000), já por outro lado será questionável não só o interesse mas sobretudo a possibilidade de assim proceder relativamente a certas áreas e objetos de investigação. É possível que falte suficiente **massa crítica** de trabalhos de investigação sobre a escola e, no caso, sobre Projeto Político-Pedagógico.

unesp

5. Da Terminologia

Tabela 10 - Distribuição da Terminologia utilizada nos Grupos A, B e C.

TERMINOLOGIA	GRUPO A N = 28	GRUPO B N – 54	GRUPO C n = 6
Projeto Político-Pedagógico	75%	22.22	83.33
Projeto Educativo	10.71%	1.85%	16.66%
Projeto Pedagógico	7.14%	74.07%	16.66%
Proposta Pedagógica	7.14%	18.51%	16.66%
Plano Escolar	0	1.85%	0
Plano Pedagógico da Escola	0	1.85%	0
Proposta Político-Pedagógica	0	1.85%	0
Proposta Educacional	0	3.70%	0
Projeto da Escola	0	1.85%	0

LEGENDA: n – número total de publicações em cada Abordagem.

Fica evidente que o projeto político-pedagógico é o mais referenciado, seguido da terminologia projeto pedagógico, do projeto educativo e da proposta pedagógica.

Como se pode observar, uma das dificuldades maiores de um processo de inovação que se corporiza num termo ou conceito (como é o caso do projeto político-pedagógico) reside na sua polissemia. A já abundante literatura que existe sobre este tema é esclarecedora quanto à necessidade de proceder a uma clarificação do que se pretende significar (do ponto de vista teórico, legal e prático) com a afirmação de que as escolas deverão fazer um projeto pedagógico.

Falar de projeto, referir-se a projetos, evocar o projeto é, nos nossos dias, nos discursos em geral e no discurso pedagógico em especial, uma constante e quase um inevitável.

Esta referência ao projeto tem um componente modal o que, por si só, representa alguns perigos, nomeadamente o da utilização pouco criteriosa de uma palavra cujo conceito referido não tem a mesma unanimidade do seu referente.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

> *"Um dos efeitos perversos da generalização no uso destas palavras é o de criar a ilusão de que existe um consenso alargado quanto aos princípios e práticas que lhes são subjacentes. E depois quando se pretende realizar aquilo que a palavra diz, chega-se à conclusão que se trata de um falso consenso e que, afinal de contas, cada um estava a atribuir-lhe um outro significado" (BARROSO, 1992, p. 7).*

No entanto também não é arbitrariamente que este uso modal de projeto se desenvolveu. Se por uma lado isto pode representar a procura de um consenso pela nomeação (enquanto se esquecem as diferenças que marcam os conceitos evocados na Tabela 10) por outro lado ela emerge da transformação social que exige, segundo Carvalho e Diogo, a passagem de um paradigma técnico – manipulador de um tempo fragmentado e vivencial – para um paradigma tecnológico que procura o domínio da ação pelo acesso ao tempo futuro através da previsibilidade e antecipação. "*O interesse apresentado pela figura do projeto reside (...) no fato de que é a única, entre todas as figuras antecipatórias, a poder ser considerada como operatória*" (BOUTINET, 1992, p. 10).

É preciso considerar que há uma ambigüidade na expressão "p*roposta pedagógica", "proposta político-pedagógica", "projeto pedagógico", "plano escolar", "proposta educacional", "projeto da escola"*. Segundo Gandin (1999), isso decorre, provavelmente, das deficiências no estudo do planejamento nos diversos níveis da prática educacional. A expressão admite desde as idéias básicas que dão direcionamento genérico, tipo "*escola democrática", "cidadania", "justiça social"*... até propostas concretas como "*fazer o recreio separado para os grandes e os pequenos", "ir à escola de uniforme ou sem ele*"... Resumindo, a própria Lei é ambígua neste sentido: não é claro se está falando da proposta de horizonte ou da proposta de ação concreta. E qualquer corrente atual do planejamento não dispensa que haja três momentos bem distintos e muito bem integrados: a indicação de um horizonte, de um referencial que sirva de guia; um diagnóstico que julgue a prática, à luz deste referencial; e uma proposta de práticas concretas decorrentes, para um tempo determinado.

Alguns autores que falam em *"projeto educativo", "projeto pedagógico"* ou *"propostas pedagógica"*... é possível que queiram dizer "*plano global*". Mas nem sempre é assim: algumas vezes estas expressões querem indicar apenas a primeira

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

parte de um plano, aquela parte em que a instituição apresenta sua utopia, seu horizonte, seus ideais a respeito de si mesma e da sociedade que pretende ajudar a construir. Para Loureiro, *"a compreensão da 'proposta pedagógica' como 'filosofia' tem trazido problemas. Algumas instituições propõem um 'projeto educativo', atendo-se à 'filosofia' institucional. Isto tem acontecido freqüentemente em instituições escolares". (1999, p.17).*

Com isto, mesmo se a "*filosofia*" for adequada às necessidades atuais e até capaz de ser geradora de ação, não há resultados suficientes porque não se completa o processo de intervenção na realidade.

No caso da Lei, é possível que a expressão se refira ao quotidiano porque se fala em "*elaborar e executar*". Levará os professores a um grande engano: sem saberem para onde querem ir, irão por qualquer caminho, geralmente o do senso comum.

Na visão de Heizen (1993), qualquer instituição, para contribuir significativamente para aquilo que se propõe, precisa ter clareza e bom desempenho em duas dimensões:

- na riqueza e adequação das idéias que maneja;
- nos instrumentos apropriados para transformar essas idéias em prática.

Ora, tanto o que se chama "*projeto educativo*" ou "*proposta pedagógica*" e etc..., como o que se denomina "*plano global*" são instrumentos para transformar idéias em ação. Para ser-se eficaz, isto é, para contribuir-se para a construção da realidade que se sonha – uma sociedade mais justa, mais democrática, por exemplo – é preciso, conforme Setúbal (1993), que se tenha clareza, pessoal e institucional, sobre três coisas:

- além das idéias, da paixão, do amor, do esforço... precisa-se de instrumentos aptos;
- os instrumentos, segundos sua natureza e seu modo de ação, têm mais ou menos valor e força;
- conforme aquilo que é a "*missão*" da instituição, isto é, conforme aquilo para o qual ela existe, são aconselhados instrumentos diferentes.

unesp

Com isto volta-se à questão: entender "*projeto educativo*" ou "*proposta pedagógica*", qual termo que se use, como a "*filosofia*" da instituição e ficar nisto é manejar um instrumento menos eficiente, como no caso do agricultor que possuía apenas uma enxada. É necessário, portanto, propor um rumo, um horizonte, caminhos, o que só será possível pela presença da avaliação, pelo diagnóstico da prática.

A síntese sugere arriscar algumas hipóteses para a análise histórica.

QUADRO SÍNTESE DOS RESULTADOS DO ESTADO DA ARTE EM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO BRASIL

É importante retomar a classificação dos diferentes gêneros de publicação:

Grupo A: livros e capítulos de livros.
Grupo B: artigos e trabalhos apresentados em eventos.
Grupo C: dissertações e teses.

- ABORDAGEM SOBRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: As Abordagens Gestão Democrática e Currículo predominaram em todos os Grupos.
- ÁREA: Segundo a análise do conteúdo, todas as publicações integram a Área de Pedagogia.
- TIPO PESQUISA/ESTUDO (P/E): A explanação teórica é o tipo de P/E que, de forma geral, predomina no conjunto de todas as publicações.

  A análise avaliatória e análise histórica são os tipos de P/E menos presentes no conjunto das publicações analisadas.
- NÍVEL DE ENSINO: A maior parte dos textos são direcionados ao Ensino Fundamental e Médio.
- TERMINOLOGIA USADA: Embora a expressão mais freqüentemente abordada tenha sido Projeto político-pedagógico, há textos que usam

outras terminologias (na maioria das vezes como sinônimos), tais como: proposta pedagógica, plano escolar, plano pedagógico da escola, etc. Foi encontrado, portanto, sobreposição e falta de padronização no uso da terminologia básica.

As tentativas de conceituação demonstram, em número significativo de textos, que não há uma posição teórica clara e objetiva quanto ao conceito de projeto político-pedagógico, o que, é provável que tenha grande influência na terminologia. Além disso, diferenças, incoerências e/ou confusões foram ainda encontradas em alguns textos, na tentativa de conceituar projeto político-pedagógico.

É possível que estas falhas comprometam, sobremaneira, a qualidade da produção científica e interfiram no avanço do corpo teórico desta área de conhecimento.

unesp

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há aspectos relevantes que precisam ser reconsiderados com maior ênfase, para que se faça avançar a produção científica sobre Projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, a atuação do educador no contexto escolar.

Os aspectos são: o processo de sistematização e continuidade; o processo de integração e o potencial dinamizador sobre projeto político-pedagógico.

Um dos pontos apreendidos neste Estado da Arte é que um número significativo de pesquisadores e/ou educadores consideram que o projeto político-pedagógico é um documento escrito, em que os responsáveis apresentam uma proposta de trabalho para melhorar o processo ensino-aprendizagem na escola.

Como exemplos desta posição, podem ser citados: Loureiro, 1999, Oyafuso e Maia (1998), entre outros.

Falta à maioria dos pesquisadores e/ou educadores a visão de que considerar o plano anual da escola seja um primeiro nível de concretização do projeto político-pedagógico e, segundo Canário (1992, p. 93),

> *"o plano anual da escola se subordina ao projeto político-pedagógico;*
> *ao representar um nível mais elevado de conscientização, o plano anual visa diretamente a ação educativa, para a qual traça orientações precisas e modalidades de atuação em consonância com o projeto político-pedagógico".*

Os temas relacionados ao projeto político-pedagógico são, pois, ricos, no sentido de "*abrir caminhos*" para o desenvolvimento da criticidade nos educadores e para a conquista da democracia.

O potencial dinamizador do projeto político-pedagógico poderá ser explorado em toda a sua extensão, se for aliado a um trabalho de instrumentação que pretenda inscrever a escola na ordem das mudanças sociais que se impõem na contemporaneidade. Para tal, deve estruturar-se em dois eixos básicos dialeticamente determinantes:

- A intencionalidade política que se pretende imprimir à prática educativa;

unesp

- o paradigma epistêmico-conceitual que dá sustentação à organização e a dinâmica curricular, orientando o processo metodológico de construção/veiculação do conhecimento.

A dimensão política expressa-se na interpretação da escola que temos, em processo hermenêutico de resgate da sua historicidade no contexto paradigmático que a determinou, estabelecendo relações com as exigências postas pela sociedade atual.

Cabe então perguntar: Qual é o modelo de escola que se tem? Na ótica de Santiago (1994), tem-se uma instituição fundamentada no paradigma da ciência, positivista, com um currículo linear, compartimentalizado em disciplinas isoladas e conteúdos fragmentados. Tem-se uma estrutura administrativo-burocrática, organizada segundo o modelo Taylorista de organização da produção que, ao legar a divisão social do trabalho à escola, fez do professor um técnico "*treinado*" para o manejo de classe, excluindo-o da tarefa de pensar e planejar a ação educativa na sua dimensão de totalidade.

Neste sentido, a dimensão política de um projeto escolar deve superar as atitudes de denúncia vazias de propostas e muitas vezes mascaradas por questões ideológicas e relações de poder, para assumir, na definição dos fins ético-filosóficos da educação, um novo paradigma teórico-conceitual.

Este novo paradigma impõe a compreensão de que, no âmbito e para além da luta de classes, repensar a organização escolar e o currículo numa dinâmica que ultrapasse a singularidade do domínio cognitivo e a mera instrumentalização para "*saber fazer*" impõe-se, hoje, como elemento ético e necessidade social. Ou seja, a dimensão política de um projeto educativo precisa expressar-se numa opção pedagógica coerente com uma concepção de realidade, de conhecimento, de homem e de sociedade. Concepção esta que, no âmbito da crise paradigmática que se anuncia, deve estar preocupada em resgatar "*o equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora*" (VÁZQUEZ, 1977, p. 263), superando a forma de pensamento e organização do ensino segundo o modelo positivista, no restabelecimento das articulações necessárias entre o específico e o universal, a parte e o todo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

O equilíbrio desejado poderá ocorrer, se a *praxis* escolar estabelecer relação entre conhecimento historicamente produzido, expresso nos conteúdos escolares, o desenvolvimento e uso da tecnologia na sociedade contemporânea, e o mundo da vida, da cultura e do trabalho, onde os homens, em processo interativo de comunicação, organizam-se coletivamente, criando e estruturando regras ético-normativas que constituem a sociedade por elas concebida.

Se se pretende trilhar caminhos de mudança na educação que contribuam para a construção de uma nova hegemonia, é necessário assumir o propósito de atingir a ordem social pela construção de conhecimentos que potencializem a estruturação de novos valores. Isto significa assumir uma postura de transformação radical, pautando as mudanças intra-escolares em concepções de realidade e conhecimento que superem as dicotomias, os dogmatismos e individualismos presentes na organização escolar, para buscar uma forma de pensamento capaz de captar a pluralidade de saber: relações entre sujeitos que se organizam coletivamente e produzem sua existência num mundo permeado de comunicações.

Esta postura, segundo Arena (1995, p.99), aponta para a necessidade de se *"repensar a organização curricular de modo a garantir articulação entre as disciplinas de formação geral e profissionalizantes"*. Portanto, há de levar a uma concepção de currículo que ultrapasse a estrutura linear e compartimentalizada, de disciplinas isoladas e desarticuladas, em atitude dialógica de cooperação permanente entre as diferentes áreas do conhecimento e atividades escolares.

As formas de conceber, planejar e organizar o ensino deverão privilegiar a tematização da realidade facilitando a compreensão do "*mundo da vida*" – cujos componentes estruturais, segundos Habermas (1989), são a cultura, a sociedade e a subjetividade humana – na articulação, que a ação pedagógica deverá fazer, entre o saber popular e o conhecimento científico.

O planejamento do ensino concebido nesta dimensão de tematização da realidade ultrapassa o entendimento de organização metodológica com finalidades especificamente cognitivo-instrumentais para incorporar, na prática cotidiana das ações educativas – permeando conteúdos e relações pedagógicas – elementos éticos, subjetivos e culturais que congregam a sociedade, trazendo o mundo concreto para dentro da escola.

unesp

Supõe também que os educadores deverão organizar-se coletivamente para o planejamento curricular e para as atividades de ensino, construindo a identidade do projeto político-pedagógico, no consenso permissível pelas diversidades subjetivas e pelos confrontos necessários à construção de conhecimentos em argumentação democrática. Esta atitude colocará em permanente vigilância teórica, tanto quanto os conteúdos do ensino, as metodologias e as normas administrativas:

— o planejamento e a organização de tempo pedagógico, expresso na forma de calendários e horários que privilegiem o tempo da ação e da reflexão, das atividades individuais das ações coletivas;

— as atividades dos diversos setores da escola, desde os serviços mais simples, como os de limpeza e merenda, até os que têm como função específica apoiar a ação pedagógica, como os serviços de supervisão escolar, orientação educacional, de assistência ao educando, a biblioteca, as associações de pais...;

— as relações de poder, entendidas como formas de organização responsáveis pela estruturação de valores e formação de atitudes coerentes com os fins ético-políticos assumidos na proposta educativa da escola.

A consolidação de relações que integrem, de fato, a escola à comunidade colocará por certo, no espaço da sala de aula, educadores e educandos como interlocutores que confrontam saberes diferentes e que, mediatizados pelo conteúdo de ensino, estabelecem relações entre os fatos e referências do mundo objetivo, as organizações do mundo social e as especificidades do seu mundo pessoal, articulando em reciprocidade e movimento dialético os elementos considerados por Habermas (1989, p. 124) como *"componentes simbólicos do mundo da vida"*.

As questões e diferenças culturais poderão, assim, ser consideradas e interpretadas como *"forma de produção por meio da qual os seres humanos tentam mediar a vida diária, pelo uso da linguagem e de outros recursos materiais" (GIROUX, 1986, p. 82),* tornando-se parte integrante da organização curricular, das metodologias e dos conteúdos do ensino em projeto coerente onde se articulem: *"os saberes e técnicas da cultura local, os conteúdos da ciência sistematizados nas disciplinas, os recursos das tecnologias de ensino e os procedimentos didáticos"*

unesp

(MARQUES, 1990, p. 32).

Um projeto político-pedagógico assim concebido indica que a seleção e organização dos conteúdos do ensino deverá ser uma tarefa que congregue todos os professores que atuam na escola, nos diferentes níveis de desenvolvimento do currículo, centrando-se, não na extensão das informações, mas na necessidade de estruturação de conceitos necessários à operação com as informações disponíveis em cada etapa da escolaridade. O que significa dizer que, levando em conta as características biopsicológicas e culturais que caracterizam cada turma ou grupos de alunos, bem como o objetivo específico das disciplinas ou área de estudo, na tematização da realidade objetiva, os conteúdos devem estar referidos aos conceitos básicos que deverão ser formados pela mediação das informações.

Na articulação entre o saber cultural e o conhecimento científico historicamente acumulado e sistematizado, os conteúdos escolares deverão provocar, no educando, as *"desequilibrações"* necessárias a novas buscas e ao estabelecimento de relações que lhe possibilitem interpretar e usar adequadamente a informação, ampliando o seu campo conceitual e, em conseqüência, suas estruturas cognitivas.

Em outras palavras, poder-se-ía dizer que para o professor é mais importante saber *"para que"* ensina determinado conteúdo do que simplesmente selecionar *"o que"* deverá ensinar. Da mesma forma o posicionamento teórico que define *"o que deverá ensinar"* (informação mediadora) e *"para que"* (conceito a ser formado pelo aluno) aponta também o modo como isto deverá ser feito (metodologia e procedimento didático), articulando planejamento, organização e condução do ensino em processo coerente.

Concluindo, cabe ainda dizer que um projeto político-pedagógico situado no contexto das mudanças que se operam na sociedade contemporânea precisa reinstituir a escola pela transformação radical das práticas pedagógicas. E para isto é necessário operar com um novo paradigma, com uma nova concepção de conhecimento e uma nova ética, capaz de promover a libertação e a autonomia do homem numa sociedade, cuja perspectiva é de ampliação do uso da tecnologia e do campo da comunicação, operando com novas formas de linguagem e de expressão.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

BIBLIOGRAFIA

ALBA, A. *Currículum crisis, mito y perspectivas.* México: Universidade Nacional Autónoma, 1991.

ALMEIDA, A. M. F. de. O significado do projeto pedagógico. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais* ... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. p. 69-74.

ALMEIDA, J. L. V. de. Projeto pedagógico: uma tarefa coletiva. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais* ... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. p. 11-19.

ALMEIDA, M. I.; SEIXAS, C.; SOUSA, V. Projeto pedagógico: para quê? *Dois Pontos*: teoria e prática em educação, v. 4, n. 35, p. 21-24, nov./dez. 1997.

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar.* 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

ALVES, J. M. *Organização, gestão e projeto educativo das escolas.* 3. ed. Porto: Asa, 1995. (Cadernos Pedagógicos).

ALVES. R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1981.

ARENA, D. B. Ensino: a bola da vez. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais* ... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. p. 96-101.

ARROYO, M. G. *Da escola carente à escola possível*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

AZANHA, J. M. P. *Educação:* temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

AZEVEDO, J. B. da C. A participação como mecanismo de construção de um projeto pedagógico. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais* ... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. p. 33-36.

BARBIER, J. – M. *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Lisboa: Porto Editora, 1996. (Ciências da Educação).

BARROSO, J. Fazer da escola um projecto. In: CANÁRIO, R. *O projeto da escola*. Lisboa: EDUCA, 1992. p. 167-189.

BENICÁ, E. Projeto educativo e ensino religioso na escola: proposta pedagógica. *Revista de Educação AEC,* Brasília, v. 22, n. 88, p. 39-59, 1993.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade.* Tradução de F. de Souza Fernandes. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

BOBBIO, N. *Liberalismo e democracia*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOUTINET, J. P. *Anthropologie du projet*. Paris: PUF, 1992.

BRASIL. LDB n. 9.394/96. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, ano 134, n.1248, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. PADES – Programa de Apoio ao Ensino Superior. Brasília, 1993.

BRUNER, J. S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1969.

BUSSMANN, A. C. *Administração escolar e projeto pedagógico.* Ijuí: [s.n.], 1993. Comunicação realizada no Encontro Regional de Estudos sobre Administração Escolar com Equipes Diretivas de Escolas. Mimeografado.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

_____. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção possível. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 37-52. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CAÇÃO, I. M. Gestão democrática da escola pública e o administrador escolar. *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências*, Marília, v. 2, n. 1, p. 25-33, 1993.

CAMARGO, A. L. C. *O processo de reestruturação da PUCCAMP:* contribuição ao projeto pedagógico (1981-1984). 1989. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas.

CAMARGO, D. A. F. de. Projeto pedagógico: reflexões sobre a experiência vivenciada no Campus de Rio Claro. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais* ... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. p. 37-41.

CANÁRIO, R. (Org). *Inovação e projeto educativo de escola.* Lisboa: Educa, 1992.

CARVALHO, A.; DIOGO, F. *Projecto educativo.* Porto: Afrontamento, 1994.

CASTRO, C. M. *A prática da pesquisa.* Rio de Janeiro : Mc GrawHill, 1978.

CASTRO NEVES, C. M. de. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção possível. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 95-129. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CAVAGNARI, L. B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Org.). *Escola:* espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. p. 95-112. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CHAUÍ. M. *Cultura e democracia:* o discurso competente e outras falas. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais* ... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/ UNESP, 1995.

COELHO, M. M. Projeto pedagógico: vivências e reflexões. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais* ... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. p. 26-32.

CROS, F. Le projet d'établissement scolaire: histoire, méthodologie et mise en oeuvre. *Education Permanente*, n.87, p.37-49, 1988.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. A lei de diretrizes e bases e o projeto pedagógico. *Dois Pontos*: teoria e prática em educação, v. 4, n. 35, p. 48, nov./dez. 1997.

DAIBEM, A. M. L.; MINGUILI, M. da G. Projeto pedagógico, trabalho coletivo, interdisciplinaridade: uma proposta instigadora. In: CIRCUITO PROGRAD, 4., 1996. *Anais* ... As disciplinas de seu curso estão integradas? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1996. p. 11-23.

DALMÁS, A. *Planejamento participativo na escola:* elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, P. *Participação é conquista*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Projeto pedagógico*. Brasília, 1993. Mimeografado.

_____. Projeto pedagógico. In: _____. *Desafios modernos da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 241-250.

DURKHEIM, E. *L'education morale*. Paris: Félix Alcan, 1925.

FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Atlas, 1993.

FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico:* uma construção possível. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 131-142. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação sexual no Brasil: estado da arte de 1980-1993*. 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FLECHA, R. As novas desigualdades educativas. In: CASTELLS, M. et al. *Novas perspectivas críticas em educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 40-47.

FONSECA, D. M. Gestão e educação. In: _____. (Org.). *Administração educacional:* um compromisso democrático. Campinas: Papirus, 1994. p. 77-89.

FREIRE, P. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, M. et al. *Novas perspectivas críticas em educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. p. 53-61.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva.* São Paulo: Cortez, 1984.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 71-90.

_____. Fundamentos de um projeto político-pedagógico. In: SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). *Demerval Saviani e a educação brasileira:* o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. p. 180-191.

FUSARI, J. C. *A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar.* São Paulo: FDE, 1992.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

_____. O projeto político-pedagógico nos cursos de graduação. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais ...* O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. p. 102-107.

_____. A construção do projeto político-pedagógico e a gestão escolar. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA, 1., 1999. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1999. p. 19-23.

GADOTTI, M. *Escola vivida, escola projetada*. Campinas: Papirus, 1992.

_____. *Escola cidadã:* uma aula sobre autonomia na escola. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: _____.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Autonomia da escola:* princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 33-41.

_____. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: _____. *Perspectivas atuais da educação.* Porto Alegre: Artmed, 2000a. p. 35-39.

_____. O projeto político-pedagógico das escolas. In: _____. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000b. p. 68-73.

_____.; BARCELLOS, E. S. Construindo a escola cidadã no Paraná. *Cadernos de Educação Básica*, v. 1, p. 33-45, 1993.

GANDIN, D. Proposta pedagógica e processo de planejamento. In: _____. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999a. p. 21-26.

_____. A proposta pedagógica e outras ferramentas. In: _____.; GANDIN, L. A. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1999b. p. 13-20.

GARCIA, B. Z. Projeto político-pedagógico de curso e gestão colegiada na Universidade: alguns aspectos teórico-práticos. In: PROJETO ACADÊMICO INSTITUCIONAL, 1998, Londrina. *Anais* ... Oficina de trabalho para o projeto acadêmico institucional. Londrina: UEL, 1998. p.1-13.

_____. *A construção do projeto político-pedagógico da escola pública na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GARCIA, W. E. *Administração educacional em crise*. São Paulo: Cortez, 1991.

GARSKE, L. M. N. *Um novo fazer administrativo e pedagógico no processo de democratização da escola pública*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

GENTILLI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: critica ao neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIRGLIOLI, P. P. *Burocracia. In:* DICIONÁRIO de política. 4. ed. Brasília: Edunb, 1992. v.1.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação:* para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, C. M.; MARIN, F. A. D. G. Projeto pedagógico: considerações necessárias à sua construção. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 4, p. 35-47, 1998.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

HABERT, N. *A década de 70:* apogeu e crise da ditadura militar. São Paulo: Ática, 1992. (Princípios, 222).

HEIZEN, J. L. N. *Projeto pedagógico; a proposta de avaliação da Universidade de Santa Catarina – UDESC.* Educação Brasileira, v. 15, n. 30, p.125-43, jan./jul. 1993.

HORA, D. *Gestão democrática na escola*. Campinas: Papirus, 1994.

HORTA, C. E. R. Conceito de projeto pedagógico na experiência do PADES. *Jornal da ABM*, n. 17, set./out. 1993.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise.* Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.45-76.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Equipe Técnica. *É decidindo que se aprende a decidir:* papel do planejamento na construção do projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: IPF, 1998a. v. 3. (Cadernos do IPF).

_____. Proposta pedagógica: um exemplo de autonomia. In: _____. *A reestruturação curricular na perspectiva da escola cidadã.* São Paulo: IPF, 1998b. v. 6, p. 10-15. (Cadernos do IPF).

LEITE, S. B. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Conhecimento educacional e a formação do professor.* Campinas: Papirus, 1994. p.11-26.

LIBÂNEO, J. C. Didática e a prática histórico-social. *ANDE,* ano 4, n. 8, p. 5-51, 1994.

LIMA, L. Reformar a administração escolar: a recentralização por controle remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 8, n. 1, p. 1-8, 1995.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

LOUREIRO, V. R. *Plano de desenvolvimento e projeto pedagógico da escola:* contribuições e orientações para elaborar o plano e o projeto da sua escola. Belém: Graficentro, 1999.

LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. *Idéias*, São Paulo, n. 15, p. 115-125, 1992.

_____. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUKÁCS, G. *Historia y consciencia de clase*. Barcelona: Grijalbo, 1996.

MAKSENAS, P. *Sociedade, filosofia e educação*. São Paulo: Loyola, 1994.

MALAVAZI, M. M. S. *A construção de um projeto político-pedagógico: registro e análise de uma experiência.* 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

MARIN, A. J. Projeto pedagógico: um elemento estratégico para política de educação. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais* ... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. p. 76-83.

MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: a marca da escola. *Contexto & Educação*, Ijuí, n.18, p. 16-28, abr./jun. 1990.

_____. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico*: uma construção possível. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 143-156. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. et al. *O projeto pedagógico da escola*. Brasília, DF: MEC / Secretaria de Educação Fundamental, 1994. (Atualidades Pedagógicas).

unesp

MARTINS, C. A. Democracia burguesa e política educacional. *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências,* Marília, v. 2, n. 1, p. 1-11, 1993.

MARTINS, R. B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Org.). *Escola:* espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. p. 49-74. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

MELLO, G. N. de. *Políticas públicas de educação.* São Paulo: Instituto de Estudos Avançados/USP, 1991. (Educação para a cidadania, n. 1). Mimeografado.

MIRANDA, G. V. de. A questão da autonomia da escola. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, n. 9, p. 59-61, jul. 1989.

MOREIRA, A. M. de A. A gestão dos recursos financeiros na escola. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Org.). *Escola:* espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. p. 159-178. (Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MORETTO, V. P. O projeto pedagógico: para uma prática eficaz. In: BRANDÃO, E. P. (Coord.). *Anais do seminário sobre projeto pedagógico.* Belo Horizonte: FIEP, 1995a. p.127-147. (Cadernos FIEP, n. 2).

_____. O projeto pedagógico: para uma prática eficaz. In: BRANDÃO, E. P. (Coord.). *Anais do seminário sobre projeto pedagógico.* Belo Horizonte: FIEP, 1995b. p.149-152. (Cadernos FIEP, n. 2).

_____. O construtor de condições. *Dois Pontos:* teoria e prática em educação. Identidade: projeto pedagógico, v. 4, n. 35, p. 6-11, nov./dez. 1997.

MURAMOTO, H. M. S. A construção da proposta pedagógica: possibilidades e limites. *Idéias*, São Paulo, n. 15, p. 49-55, 1992.

NOGUEIRA, M. J. Diretor/dirigente: a construção de um projeto pedagógico na esco-

la pública. *Idéias*, São Paulo, n. 15, p. 57-66, 1992.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992.

OBIN, J.-P. Le projet d'etablissement scolaire : les questions de la formation et de l'évaluation. In: MAFPEN. *La démarche de projet:* de nouvelles pratiques pour les établissements. Poitiers: CRDP, 1990. v.1, p.78-90

OLIVEIRA, I. S. de. *O projeto político-pedagógico no ensino superior: CP/FE/UFG.* 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

OLIVEIRA, M. H. P. de. *A representação social da educação de 1º. grau nas políticas públicas federais no período pós – 1964.* 1989. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

OYAFUSO, A.; MAIA, E. Projeto pedagógico. In: _____. *Plano escolar:* caminho para a autonomia. Belo Horizonte: CTE, 1998. p. 53-87.

PARO, V. F. *Administração escolar:* introdução crítica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública.* São Paulo: Ática, 1997.

PASSOS, L. F. Apontamentos para uma avaliação do projeto pedagógico. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais* ... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. p. 58-64.

PIMENTA, S. G. A construção do projeto pedagógico na escola de 1º grau. *Idéias*, São Paulo, n. 8, p. 17-24, 1990.

_____. Questões sobre a organização do trabalho na escola. *Idéias*, São Paulo, n. 16, p. 78-82, 1993.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

PINHEIRO, M. E. A ação colegiada como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Org.). *Escola:* espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. p. 75-94. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

PINTO, R. C. G. de S. Uma perspectiva para reflexão sobre as disciplinas no projeto pedagógico. In: CIRCUITO PROGRAD, 4., 1996. *Anais* ... As disciplinas de seu curso estão integradas? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1996. p. 89-99.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola plural:* proposta político-pedagógica. Belo Horizonte, 1994.

RAPHAEL, H. S. Projeto pedagógico: uma construção do futuro. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais* ... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. p. 50-57.

_____. *Avaliação como ponto de mediação na construção do projeto pedagógico:* um processo de pesquisa-ação. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

RESENDE, L. M. G. de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção possível. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997. (Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 53-94.

_____. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: _____.; VEIGA, I. P. A. (Org.). *Escola:* espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo:

Papirus, 1998. p. 33-48. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

RIBEIRO, A. I. M. A socialização do projeto pedagógico nos cursos de graduação da UNESP: um ato solitário ou um ato solidário? In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais* ... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. p. 84-86.

RIBEIRO, M. L. S. A importância política da realização da especificidade da educação. *ANDE,* ano 4, n.15, p. 12-25, 1992.

RIBEIRO, P. R. M. *Educação sexual além da informação.* São Paulo: EPU, 1990.

RIOS, T. A. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. *Idéias*, n. 15, p. 73-77, 1992.

SANDER, B. *Gestão da educação na América Latina:* construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTIAGO, A. R. Projeto político-pedagógico: escola básica e a crise de paradigmas. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2., 1994. *Anais* ... Ijuí: UNIJUÍ. 1993. p. 597-603.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção possível. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 157-178. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____.; ZASSO, S. M. B. Projeto político-pedagógico: a experiência de uma escola de periferia urbana na construção de sua identidade. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção possível. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 179-192. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A construção da proposta educacional. In: _____. *Proposta e-*

unesp

ducacional: currículo e avaliação. São Paulo: SE/CENP, 1992. p. 7-16. (Argumento).

_____. Secretaria da Educação. *As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola.* São Paulo: SE/FDE, 1998.

SÁTIRO, A. Projeto pedagógico: identidade da escola, identidade na escola. *Dois Pontos*: teoria e prática em educação, v. 4, n. 35, p.37-42, nov./dez. 1997.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.* São Paulo: Cortez, 1989.

SETÚBAL, M. A. Cidadania, projeto pedagógico e identidade da escola. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1993. *Anais* ...São Paulo: CENPEC, 1993. p. 582-591.

SEVERINO, A. J. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. *Revista de Educação AEC,* Brasília, ano 27, n. 107, p. 81-91, 1998.

SILVA, A. C. B. *Projeto pedagógico:* instrumento de gestão e mudança: limites e possibilidades. 1997. Dissertação (Mestrado) – UNAMA, Belém.

SILVA, J. M. da. *A autonomia da escola pública:* a rehumanização da escola. Campinas: Papirus, 1996.

SILVA, M. A. Currículo e projeto pedagógico. *Dois Pontos*: teoria e prática em educação, v. 4, n. 35, p. 59-62, nov./dez.1997.

SILVA, M. da. Algumas questões sobre o projeto pedagógico que efetivamos.In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais* ... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/ UNESP, 1995. p. 20-24.

SILVA JÚNIOR, C. A. *A escola pública como local de trabalho.* São Paulo: Cortez, 1990.

SOUSA, J. V. de. Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede de ensino. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Org.). *Escola:* espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. p. 127-158. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SOUZA, C. B. G. de. O projeto pedagógico como instrumento de participação e qualidade no ensino superior. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais ...* O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. p. 87-95.

_____. O projeto pedagógico e a integração de disciplinas. In: CIRCUITO PROGRAD, 4., 1996. *Anais ...* As disciplinas de seu curso estão integradas? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1996.

STEFANINI, M. C. B. O projeto pedagógico: uma definição coletiva. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais ...* O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. p. 42-48.

TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas, 1987.

TRAGTENBERG, M. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1985.

UHLE, Á. B. A. Administração educacional: suas transformações e o perigo da corrupção da linguagem. In: FONSECA, D. M. (Org.) *Administração educacional:* um compromisso democrático. São Paulo: Papirus, 1994. p.53-65.

UNESCO. *A educação do futuro*. Lisboa: Bertrand, 1975.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Novos subsídios para a elaboração do projeto pedagógico do curso de pedagogia do IB de Rio Claro*. Rio Claro, 1994a.

_____. *Projeto pedagógico do curso de graduação em enfermagem.* Botucatu, 1994b.

VALE, J. M. F. do. Projeto pedagógico como projeto coletivo. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais* ... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Projeto educativo*: elementos metodológicos para a elaboração do projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1991.

_____. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo.* São Paulo: Libertad, 1995a. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

_____. Projeto político-pedagógico. In: _____. *Planejamento:* projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1995b. p. 169-181. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.1)

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção possível. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 11-35. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. Elementos constitutivos de um projeto acadêmico institucional. In: SEMINÁRIO SOBRE CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO ACADÊMICO INSTITUCIONAL, 1998. *Anais* ... Londrina: UEL, 1998a. p. 1-9.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: _____. ; RESENDE, L. M. G. de. (Org.) *Escola:* espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998b. p. 9-32. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, Z. de P. A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Org.). *Escola:* espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. p. 113-126. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

VILLAS BOAS, B. M. de F. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Org.). *Escola:* espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. p. 179-200. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VOLKER, P. Por que a idéia de projeto pedagógico é uma loucura. *Dois pontos*: teoria e prática em educação, v. 4, n. 35, p. 49-50, nov./dez.1997.

WENZEL. R. L. *Professor agente da educação!* Campinas: Papirus, 1994.

WEXLER, P. Escola toyotista e identidades de fin siècle. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios contestados:* o currículo e os novos mapas políticas e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p.

ZABALA, M. A. Do currículo ao projecto de escola. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Inovação e projecto educativo de escola.* Lisboa: EDUCA, 1992. p. 167-169.

_____. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola.* Porto: Ed. Asa, 1991.

ZAN, C. O projeto pedagógico: uma realização pessoal e interativa, nunca pronta e acabada. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais ...* O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. p. 65-68.

ANEXOS

ANEXO A
BIBLIOTECAS E INSTITUIÇÕES CONSULTADAS

a) Fontes bibliográficas – suporte magnético:

- ACERVO/IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia).
- CALCO – Base de Dados Bibliográficos, Rio de Janeiro: FGV (Catálogo coletivo de Bibliotecas Brasileiras – catalogação cooperativa).
- SIBI – USP Catálogo Coletivo do Sistema Integrado de Bibliotecas.
- MEDLINE: 1990-2000.
- IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia).

b) Fontes bibliográficas impressas:

- Catálogo de Pesquisas – IX – 1998 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília: DF, v.31, n.1/2, jan./dez. 1986, v.33, n.1/2, jan./dez. 1988, v.35, n.1/2, Jan./dez. 1990.
- ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Brasília/São Paulo, 1998.
- Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas. 1997-2000.
- AEC – Associação de Educação Católica, 1982-2001.
- ISSN: Publicações periódicas brasileiras. Brasília: IBCT, 1999.
- Sumários Correntes em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 1990-1998.
- Sumários Correntes Brasileiros: Ciências Sociais e Humanas. Rio de Janeiro: IBCT, 1988-2000.
- Sumários de Periódicos em Educação, São Paulo: USP, 1998, 1991-1993.
- Sumários de Educação, São Paulo: Secretaria de Estado de Educação, 1992 – 2000.

c) Foram feitas solicitações, por correspondência, de levantamento bibliográfico, pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade do Estado do Pará, junto a:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

- Fundação Universidade de Brasília (UNB)
- Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo
- Universidade Federal da Bahia (UFBA)
- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
- Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP)
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Universidade Federal do Paraná (UFPR)
- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
- Universidade de São Paulo (USP)
- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
- Universidade Federal do Pará (UFPA)
- Universidade Estadual Paulista, Assis/SP., (UNESP)
- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
- Universidade do Estado do Pará (UEPA)
- Universidade da Amazônia (UNAMA)
- Instituto de Estudos Avançados em Educação – IESAE
- Ministério da Educação e Cultura – MEC
- Associação Nacional de Educação – ANDE
- Universidade Federal de Uberlândia
- Universidade Federal do Ceará
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Universidade Federal Fluminense
- Universidade Federal de São Carlos

d) Foram feitas solicitações, de empréstimos, pela Biblioteca Central da Universidade Estadual Paulista – UNESP, junto a:

- Universidade de São Paulo – USP
- Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

e) Foi efetivada uma busca direta, *in locu*, pela autora, no acervo das bibliotecas e editoras:

- FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo.
- Universidade de São Paulo – USP
- Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
- Universidade do Estado do Pará – UEPA
- Universidade Federal do Pará – UFPA
- Universidade da Amazônia – UNAMA
- Editora Cortez, São Paulo
- Livraria Portugal, São Paulo
- Editora Athenas, São Paulo

ANEXO B

"Corpus" – conjunto das publicações científicas sobre projeto político-pedagógico, com suas respectivas análises

GRUPO A

LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS

DOC. 001 TIPO DE DOCUMENTO: LIVRO

ALVES, José Matias. Organização, gestão e projeto educativo das escolas. 3 ed., Porto: Asa, 1995. (Coleção Cadernos Pedagógicos).

ÁREA: Pedagogia.

TIPOS DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto educativo.

DOC.: 002 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

VASCONCELLOS, Celso dos S. Projeto político-pedagógico. In: ___. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 5 ed., São Paulo: Libertad, 1995 (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1)

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Gestão democrática

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 003 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M., ROMÃO, José E. (orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1997.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

DOC.: 004 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

VEIGA, Ilma Passos A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A., RESENDE, Lúcia Maria G de (orgs.) Escola: espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 005 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

RESENDE, Lúcia Maria G. de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: RESENDE, L. M. G. de, VEIGA, Ilma Passos A. (orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Currículo

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 006 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, Ilma Passos A., RESENDE, Lúcia Maria G. de. (orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

DOC.: 007 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação colegiada como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos A., RESENDE. Lúcia Maria G. de. (orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 008 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Lúcia Maria G. de. (orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Autonomia.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 009 TIPO DE DOCUMENTO/CAP./LIVRO

VEIGA, Zilah de Passos A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma Passos A., RESENDE, Lúcia Maria G. de. (orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Autonomia.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

DOC.: 010 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

SOUSA, José Vieira de. Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos A., RESENDE, Lúcia Maria G. de. (orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 011 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. A gestão dos recursos financeiros na escola. In: VEIGA, Ilma Passos A., RESENDE, Lúcia Maria G. de. (orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 012 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Lúcia Maria G. de. (orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.



DOC.: 013 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: ___. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 3 ed., São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 014 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 3 ed., São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 015 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 3 ed., São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPOS DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

DOC.: 016 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 3 ed., São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Autonomia.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 017 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico: uma construção possível. 3 ed., São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

Área: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 018 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

MARQUES, Mário Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico: uma construção possível. 3 ed., São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

DOC.: 019 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 3 ed., São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 020 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

SANTIAGO, Anna Rosa F., ZASSO, Silvana Maria Bellé. Projeto político-pedagógico: a experiência de uma escola de periferia urbana na construção de sua identidade. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 3 ed., São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Análise avaliatória.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 021 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

DEMO, Pedro. Projeto pedagógico. In: ___. Desafios modernos da educação. 3 ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 022 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

GANDIN, Danilo. A proposta pedagógica e outras ferramentas. In: ___ e GANDIN, Luís Armando. Temas para um projeto político-pedagógico. Petrópolis: Vozes, 1999.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Proposta pedagógica.

DOC.: 023 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

GANDIN, Danilo. Proposta pedagógica e processo de planejamento. In: ____. Temas para um projeto político-pedagógico. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Proposta pedagógica.

DOC.: 024 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: ___. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 025 TIPO DE DOCUMENTO: CAP./LIVRO

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico das escolas. In: ___. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ÁREA: Pedagogia.

unesp

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 0026 TIPO DE DOCUMENTO: LIVRO

VASCONCELLOS, Celso dos S. Projeto educativo: elementos metodológicos para a elaboração do projeto educativo> São Paulo: Libertad, 1991.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto educativo.

DOC.: 027 TIPO DE DOCUMENTO: LIVRO

CARVALHO, Angelina, DIOGO, Fernando. Projecto educativo. Porto: Afrontamento, 1994.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Autonomia.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto educativo.

DOC.: 028 TIPO DE DOCUMENTO: LIVRO

LOUREIRO, Voleta Refkalefsky. Plano de desenvolvimento e projeto pedagógico da escola: contribuições e orientações para elaborar o plano e o projeto da sua escola. Belém: Graficentro, 1999.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

GRUPO B

ARTIGOS E TRABALHOS APRESENTADOS EM EVENTOS

DOC.: 029 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

SOUZA, Cláudio B. Gomide de. O projeto pedagógico e a integração de disciplinas. In: CIRCUITO PROGRAD 4, 1996. Anais... As disciplinas de seu curso estão integradas? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1996.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 030 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

DAIBEM, Ana Maria Lombardi, MINGUILI, Maria da Glória. Projeto pedagógico, trabalho coletivo, interdisciplinaridade: uma proposta instigadora. In: CIRCUITO PROGRAD 4, 1996. Anais... As disciplinas de seu curso estão integradas? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1996.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 031 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

PINTO, Regina Coeli G. de Souza. Uma perspectiva para reflexão sobre as disciplinas no projeto pedagógico. In: CIRCUITO PROGRAD 4, 1996. Anais... As disciplinas de seu curso estão integradas? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1996.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.



DOC.: 032 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

VALE, José Misael Ferreira do. Projeto pedagógico como projeto coletivo. In: CIRCUITO PROGRAD 3, 1995. Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 033 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

ALMEIDA, José Luiz Vieira de. Projeto pedagógico: uma tarefa coletiva. In: CIRCUITO PROGRAD 3, 1995. Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 034 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

SILVA, Marilda da. Algumas questões sobre o projeto pedagógico que efetivamos.In: CIRCUITO PROGRAD 3, 1995. Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

AREAL Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.



DOC.: 035 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

COELHO, Marília Martins. Projeto pedagógico: vivências e reflexões. In: CIRCUITO PROGRAD 3, 1995. Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 036 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

AZEVEDO, João Bosco da Costa. A participação como mecanismo de construção de um projeto pedagógico. In: CIRCUITO PROGRAD 3, Anais... O projeto pedagógico de seus curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Autonomia.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 037 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

CAMARGO, Dair Aily Franco de. Projeto pedagógico: reflexões sobre a experiência vivenciada no Campus de Rio Claro. In: CIRCUITO PROGRAD 3, Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 038 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

STEFANINI, Maria Cristina B. O projeto pedagógico: uma definição coletiva. In: CIRCUITO PROGRAD 3, Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 039 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

RAPHAEL, Hélia Sonia. Projeto pedagógico: uma construção do futuro. In: CIRCUITO PROGRAD 3, Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Autonomia.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 040 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

PASSOS, Laurizete Ferragut. Apontamentos para uma avaliação do projeto pedagógico. In: CIRCUITO PROGRAD 3, Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

DOC.: 041 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

ZAN, Clacy. O projeto pedagógico: uma realização pessoal e interativa, nunca pronta e acabada. In: CIRCUITO PROGRAD 3, Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 042 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

ALMEIDA, Ana Maria Freire de Palma Marques de. O significado do projeto pedagógico. In: CIRCUITO PROGRAD 3, Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 043 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

MARIN, Alda Junqueira. Projeto pedagógico: um elemento estratégico para política de educação. In: CIRCUITO PROGRAD 3, Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 044 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. A socialização do projeto pedagógico nos cursos de graduação da UNESP: um ato solitário ou um ato solidário? In: CIRCUITO PROGRAD 3, Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 045 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de. O projeto pedagógico como instrumento de participação e qualidade no ensino superior. In: CIRCUITO PROGRAD 3, Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 046 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

ARENA, Dagoberto Buim. Ensino: a bola da vez. In: CIRCUITO PROGRAD 3, Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 047 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

FUSARI, José Cerchi. O projeto político-pedagógico nos cursos de graduação. In: CIRCUITO PROGRAD 3, Anais... O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 048 TIPO DE DOCUMENTO: TRABALHO

UNESP. Projeto pedagógico do curso de graduação em enfermagem. Botucatu, 1994a.

ÁREA: ENFERMAGEM.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 049 TIPO DE DOCUMENTO: TRABALHO

UNESP. Novos subsídios para a elaboração do projeto pedagógico do curso de pedagogia do IB de Rio Claro. Rio Claro: Conselho de Curso de pedagogia, UNESP, 1994.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 050 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos de um projeto político-pedagógico. In: SILVA JÚNIOR, Celestino A. de (org.). Demerval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

unesp

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 051 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

OYAFUSO, Akiko, MAIA, Eny. Projeto pedagógico. In: ___. Plano escolar: caminho para a autonomia. Belo Horizonte: CTE, p. 53-87, 1998.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico, plano escolar, plano pedagógico da escola.

DOC.: 052 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

BENICÁ, Elli. Projeto educativo e ensino religioso na escola: proposta pedagógica. In: Revista de Educação AEC. Brasília. a.22, n.88, p.39-59, 1993.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto educativo, proposta pedagógica, projeto pedagógico.

DOC.: 053 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

SEVERINO, Antônio Joaquim. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. In: Revista de Educação AEC. Brasília, a.27, n.107, p.81-91, 1998.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Autonomia.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico, projeto pedagógico, proposta pedagógica.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

DOC.: 054 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

FUSARI, José Cerchi. A construção do projeto político-pedagógico e a gestão escolar. In: Anais do I Congresso de Educação do Oeste Paulista, 1999. Anais... São Paulo, p.19-23, 1999.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 055 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

GARCIA, Bianco Zalmora. Projeto político-pedagógico de curso e gestão colegiada na Universidade: alguns aspectos teórico-práticos. In: Projeto acadêmico institucional, 1998. Anais... Oficina de trabalho para o projeto acadêmico institucional. Londrina: UEL, p.1-13, 1998.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico, projeto pedagógico.

DOC.: 056 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

VEIGA, Ilma Passos A. Elementos constitutivos de um projeto acadêmico institucional. In: Anais do Seminário sobre construção coletiva do projeto acadêmico institucional. Londrina: UEL, p.1-9, 1998.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

unesp

DOC.: 057 TIPO DE DOCUMENTO: TRABALHO

MORETTO, Vasco Pedro. O projeto pedagógico: para uma prática eficaz. In: Cadernos FIEP 2, 1995. Anais do seminário sobre projeto pedagógico. Belo Horizonte: FIEP, p.149-52, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 058 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

GADOTTI, Moacir. BARCELLOS, Eronita Silva. O projeto político-pedagógico da escola. In. ___. Construindo a escola cidadã no Paraná, v.1, 1993. Paraná: Cadernos de Educação Básica, p.33-41, 1995. (Série Inovações).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 059 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Escola plural: proposta político-pedagógica. Belo Horizonte, 1994.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental.

TERMINOLOGIA: Proposta político-pedagógica, projeto político-pedagógico, proposta pedagógica, projeto pedagógico.

DOC.: 060 TIPO DE DOCUMENTO: TRABALHO

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola. São Paulo: SE/FDE, 1998.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Proposta pedagógica.

DOC.: 061 TIPO DE DOCUMENTO: TRABALHO

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta pedagógica e autonomia da escola. São Paulo: SE/FDE, 1998.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Autonomia.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Proposta pedagógica.

DOC.: 062 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

PIMENTA, Selma Garrido. A construção do projeto pedagógico na escola de 1º grau. In: CONHOLATO, Maria Conceição. A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE, n. 8, p. 17-24, 1990 (Série Idéias).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 063 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. A construção da proposta pedagógica: possibilidades e limites. In: CUNHA, Maria Cristina Amoroso A. da. et al. O diretor-articulador do projeto da escola. São Paulo: FDE, n.15, p.49-55, 1992. (Série Idéias).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

unesp

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Proposta pedagógica.

DOC.: 064 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

NOGUEIRA, Madza Julita. Diretor/Dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública. In: CUNHA, Maria Cristina Amoroso A. da. et al. O diretor-articulador do projeto da escola. São Paulo: FDE, n.15, p.57-66, 1992. (Série Idéias).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 065 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

RIOS, Terezinha Azarêdo. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. In: CUNHA, Maria Cristina Amoroso A. et al. O diretor-articulador do projeto da escola. São Paulo: FDE, n.15, p.73-7, 1992. (Série Idéias).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 066 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

PIMENTA, Selma Garrido. Questões sobre a organização do trabalho na escola. In: BORGES, Abel S. et al. A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. São Paulo: FDE, n.16, p.78-82, 1993 (Série Idéias).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Autonomia.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

DOC.: 067 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

FUSARI, José Cerchi. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. São Paulo: FDE, 1992.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Proposta educacional, proposta pedagógica.

DOC.: 068 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

IPF, Equipe Técnica. É decidindo que se aprende a decidir: papel do planejamento na construção do projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: IPF, fev. 1998. v.3 (Cadernos do IPF).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico, projeto da escola.

DOC.: 069 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

IPF, Equipe Técnica. Proposta pedagógica: um exemplo de autonomia. In: ___. A reestruturação curricular na perspectiva da escola cidadã. São Paulo: IPF, jun. p.10-5, v.6, 1998 (Cadernos do IPF).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Autonomia.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico, proposta pedagógica.

DOC.: 070 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A construção da proposta educacional. In: ___. Proposta Educacional: currículo e avaliação. São Paulo: SE/CENP. p.7-16, 1992 (Série Argu-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

mento).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Proposta educacional, proposta pedagógica.

DOC.: 071 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

SILVA, Maria Aparecida. Currículo e projeto pedagógico. In: Identidade: projeto pedagógico, v.4, n.35, nov/dez, p.59-62, 1997. (Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 072 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

VOLKER, Paulo. Por que a idéia de projeto pedagógico é uma loucura. In: Identidade: projeto pedagógico. v.4, n.35, nov/dez, p.49-50, 1997. (Dois pontos: Teoria e prática em Educação).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 073 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Lei de Diretrizes e Bases e o projeto pedagógico. In: Identidade: projeto pedagógico. v.4, n.35, nov/dez, p.48, 1997 (Dois Pontos: Teoria e prática em Educação).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico, proposta pedagógica.

DOC.: 074 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

SÁTIRO, Angélica. Projeto pedagógico: identidade da escola, identidade na escola. In: Identidade: projeto pedagógico. v.4, n.35, nov/dez, p.37-42, 1997. (Dois Pontos: Teoria e prática em Educação).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 075 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

ALMEIDA, Maria Inês, SEIXAS, Cláudio. Projeto pedagógico: para quê? In: Identidade: projeto pedagógico. v.4, n.35, nov/dez, p.21-4, 1997. (Dois Pontos: Teoria e prática em Educação).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 076 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

MORETTO, Vasco Pedro. O construtor de condições. In: Identidade: projeto pedagógico. v.4, n.35, nov/dez, p.6-11, 1997. (Dois Pontos: Teoria e prática em educação).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

DOC.: 077 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

GUIMARÃES, Célia Maria, MARIN, Fátima Aparecida D. Gomes. Projeto pedagógico: considerações necessárias à sua construção. In: NUANCES 4, São Paulo: UNESP, p.35-47, 1998.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 078 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico: escola básica e a crise de paradigmas. In: O projeto pedagógico da escola, s/d. Anais da Conferência Nacional de Educação para todos. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, p.597-603.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a e b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Educação infantil.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 079 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

SETÚBAL, Maria Alice. Cidadania, projeto pedagógico e identidade da escola. In: O projeto pedagógico da escola, s/d. Anais da Conferência Nacional de Educação para todos. São Paulo: CENPEC. p.582-91.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 080 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

HEIZEN, Jadna L. Neves. Projeto pedagógico; a proposta de avaliação da Universidade de Santa Catarina – UDESC. In: Educação Brasileira, v.15, n.30, jan/jul,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

p.125-43, Brasília: CRUB, 1993.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico

.

DOC.: 081 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

MARQUES, Mario Osório et al. O projeto pedagógico da escola. Brasília, MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 1994. 52p. (Série Atualidades Pedagógicas).

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Exposição teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

DOC.: 082 TIPO DE DOCUMENTO: ARTIGO

MIRANDA, Glaura Vasques de. A questão da autonomia da escola. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.9, p.59-61, jul. 1989.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Exposição teórica. Tipo b.

ABORDAGEM: Autonomia.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico.

GRUPO C

DISSERTAÇÕES E TESES

DOC.: 083 TIPO DE DOCUMENTO: DISSERTAÇÃO

GARCIA, Bianco Zalmora. A construção do projeto político-pedagógico da escola pública na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE-USP, 1999.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Análise avaliatória.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 084 TIPO DE DOCUMENTO: DISSERTAÇÃO

MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. A construção de um projeto político-pedagógico: registro e análise de uma experiência. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE-UNICAMP, 1995.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Análise avaliatória.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico, projeto educativo, proposta pedagógica, projeto pedagógico.

DOC.: 085 TIPO DE DOCUMENTO: DISSERTAÇÃO

SILVA, Ana Célia Bahia. Projeto pedagógico: instrumento de gestão e mudança: limites e possibilidades. Dissertação de Mestrado. Belém: UNAMA, 1997.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Análise histórica.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto pedagógico, projeto político-pedagógico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

DOC.: 086 TIPO DE DOCUMENTO: TESE

OLIVEIRA, Irani Sebastião de. O projeto político-pedagógico no ensino superior: CP/FE/UFG. Tese de Doutorado. Marília: UNESP, 2000.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Análise histórica.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Superior.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 087 TIPO DE DOCUMENTO: TESE

RAPHEL, Hélia Sônia. Avaliação como ponto de mediação na construção do projeto pedagógico: um processo de pesquisa-ação. Tese de Doutorado. Marília: UNESP, 1998.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Análise avaliatória.

ABORDAGEM: Currículo.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

DOC.: 088 TIPO DE DOCUMENTO: DISSERTAÇÃO

GARSKE, Lindalva Maria Novais. Um novo fazer administrativo e pedagógico no processo de democratização da escola pública. Dissertação de Mestrado. Mato Grosso: UFMT, 1998.

ÁREA: Pedagogia.

TIPO DE PESQUISA/ESTUDO: Explanação teórica. Tipo a.

ABORDAGEM: Gestão democrática.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental e Médio.

TERMINOLOGIA: Projeto político-pedagógico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

