

COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

**do projeto político-pedagógico
ao cotidiano da sala de aula**



Coordenador do Conselho Editorial de Educação

Marcos Cezar de Freitas

Conselho Editorial de Educação

José Cerchi Fusari

Marcos Antonio Lorieri

Marli André

Pedro Goergen

Terezinha Azerêdo Rios

Valdemar Sguissardi

Vitor Henrique Paro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Vasconcellos, Celso dos S.

Coordenação do trabalho pedagógico : do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula / Celso dos S. Vasconcellos. — 16. ed. rev. e ampl. — São Paulo : Cortez, 2019.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-2732-4

1. Ensino por projetos 2. Pedagogia 3. Planejamento educacional 4. Prática de ensino 5. Sala de aula - Direção I. Título.

19-27164

CDD-371.207

Índices para catálogo sistemático:

1. Projeto político-pedagógico : Administração escolar : Educação 371.207

Iolanda Rodrigues Biode - Bibliotecária - CRB-8/10014

Celso dos S. Vasconcellos

**COORDENAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO**

**do projeto político-pedagógico
ao cotidiano da sala de aula**

16ª edição revista e ampliada

4ª reimpressão

São Paulo – SP

2019

 **CORTEZ
EDITORA**

COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:
do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula
CELSO DOS S. VASCONCELLOS

16ª edição revista e ampliada

Capa: Cia. de Desenho

Preparação de originais: Jaci Dantas

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Diagramação: Linea Editora

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada
sem autorização expressa do autor e do editor.

© 2019 by Celso dos S. Vasconcellos

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

R. Monte Alegre, 1074 — Perdizes

05014-001 — São Paulo-SP

Tel.: +55 11 3864 0111 / 3611 9616

cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil — novembro de 2023

À Regina, amada companheira, por estes anos todos de caminhada partilhada e refletida conjuntamente.

Ao Tiago, Bruno e Maíra, filhos queridos, agora já com suas famílias constituídas e vidas profissionais em desenvolvimento.

Aos amados netos Rafael, Bruno, Isadora, Laura, Leonardo, Victoria e..., grandes alegrias (e professores do meu pós-doutorado)!

SUMÁRIO

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

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

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

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

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

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

PREFÁCIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Radical: que remete às raízes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

São Paulo, maio de 2019

Celso dos Santos Vasconcellos

1

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: Considerações sobre sua Elaboração e Concretização

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

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

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

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

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

Emergência da Necessidade do Projeto Político-Pedagógico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. Resgatando o Conceito e a Finalidade do Projeto

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

Podemos apresentar as seguintes características do Projeto Político-Pedagógico:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Político-Pedagógico ou Pedagógico?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Finalidades do Projeto

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

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

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

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

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

de que o trabalho que desenvolvemos na escola, independente da ordem jurídica da sua mantenedora (estatal, comunitária ou privada), tem uma dimensão pública, uma função social, já que diz respeito a direitos fundamentais de cidadania.

Nossa obrigação é dar conta de um direito cujos contornos não é cada escola que decide. Um direito é inerente à condição humana de cada educando. Diante de direitos sociais, só nos cabe, como famílias, comunidades ou profissionais entender suas exigências e garanti-los. Nunca teremos o direito de reduzi-los e menos de negá-los, ou de interpretá-los autonomamente. (Arroyo, s/d., p. 11)

A escola avaliando-se, e percebendo suas necessidades, pode tomar iniciativas para superá-las. Quando isso não acontece, quando a escola não se coloca a tarefa de analisar as próprias práticas, vai sofrer as consequências de uma avaliação externa,¹⁵ aumentando o seu grau de fragilidade e dependência.

Também nesse contexto, corre-se o risco de se ver as coisas resolvidas formalmente: “Agora se diz que temos de ter projeto; então vamos fazer logo um para ficarmos livre desta cobrança”. Mais do que um texto escrito, é fundamental o compromisso com alguns valores, princípios, visão da realidade, ação articulada com reflexão, enfim, práxis. A criação de um clima de projeto na escola ajuda, inclusive, a diminuir a rotatividade — que tem um efeito desestruturador profundo da atividade educativa, já que ninguém se responsabiliza por nada — entre os educadores: sentem que a escola tem um ambiente diferente, mais propício ao trabalho.¹⁶

15. Não estamos negando a validade da avaliação externa (desde que negociada sua intencionalidade, conteúdo e forma), mas alertando para o fato de que a falta de autocrítica deixa a instituição à mercê do juízo externo, não tendo outro ponto de vista, construído internamente, para confrontar.

16. C. S. Vasconcellos, *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança*, p. 108.

2. Estrutura do Projeto

A estrutura básica da elaboração do Projeto Político-Pedagógico na linha do Planejamento Participativo é composta de três grandes elementos, a saber: *Marco Referencial*, *Diagnóstico* e *Programação*, que correspondem, respectivamente, àquelas três dimensões do processo de planejamento que apontamos antes: *Projeção de Finalidades*, *Análise da Realidade* e *Elaboração das Formas de Mediação*. Apresentamos no quadro a seguir as três partes constituintes da elaboração do Projeto Político-Pedagógico:¹⁷

Quadro 1. Visão Geral da Elaboração do Projeto Político-Pedagógico

Partes	Significado	Função
I. Marco Referencial 1. Marco Situacional (leitura da realidade geral) 2. Marco Filosófico (ideal geral) 3. Marco Operativo (ideal específico)	Ideal O que desejamos. Tomada de posição: explicitação das opções e dos valores assumidos Posicionamento: • Político • Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tensionar a realidade no sentido da sua Superação/ Transformação; ■ Fornecer Parâmetros, Critérios para o Diagnóstico.
⇕	⇕	⇕
II. Diagnóstico Pesquisa + Análise ↓ Necessidades	Busca das Necessidades A partir da Análise da Realidade e/ou da Comparação com o Ideal saber a que distância estamos do desejado	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conhecer a realidade ■ Julgar a realidade ■ Chegar às Necessidades
⇕	⇕	⇕
III. Programação <ul style="list-style-type: none"> • Ação Concreta • Linha de Ação • Atividade Permanente • Norma 	Proposta de Ação O que é necessário e possível ser feito para diminuir a distância	<ul style="list-style-type: none"> ■ Decidir a Ação para diminuir a distância em relação ao ideal desejado

17. Para um maior aprofundamento sobre o significado das partes do projeto, remetemos o leitor para outra obra nossa: *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*.

No processo de mudança da realidade, apesar de haver maior solicitação do “como”, uma pressa em se chegar logo ao “o que” fazer, não podemos perder de vista a necessária articulação entre a finalidade do trabalho (*Marco Referencial*), a análise da realidade (*Diagnóstico*), e as mediações propostas (*Programação*), pois uma mediação pode ser totalmente equivocada se não conhecermos bem a realidade em que atuaremos ou se não tivermos clareza dos objetivos; o desejo, a boa vontade, a utopia, o ideal é fundamental, mas não pode deixar de ser confrontado com os condicionantes, os limites históricos da realidade, bem como articulado com práticas objetivas que o concretizem. Deve-se fazer essa articulação entre todas as dimensões do Projeto.

Na elaboração, a questão da utopia, do “sonho” costuma ser polêmica, sendo até mesmo utilizada como argumento para desqualificar as práticas de planejamento. De fato, muitas das metanarrativas, que a pós-modernidade vem colocar sob suspeita ou desmontar, significaram no passado simplesmente estratégias de adiamento do presente: em nome de um futuro melhor, de um sonho, as pessoas eram submetidas à exploração, à manipulação.¹⁸ A fim de evitar esse tipo de distorção, gostaríamos de explicitar o papel do *sonho* no Projeto:

Quadro 2. Lugar do Sonho no Projeto Político-Pedagógico

Partes do PPP	Lugar do Sonho: pode-se sonhar?
Marco Referencial	Deve-se; hora de alçar voos (não importa se são ou não viáveis no momento histórico da instituição).
Diagnóstico	De forma alguma; pé no chão; ver bem a realidade (nos seus aspectos positivos e negativos).
Programação	Sonhar o sonho possível; sonho já dimensionado em função do confronto com a realidade.

Face ao descompasso entre o desejo e os limites (como sonhar se são tantas as barreiras? Queremos, mas há o sistema que oprime),

18. “Você sofre agora, mas na eternidade vai ter sua recompensa”.

diante do conflito entre a realidade difícil e o sonho, entendemos que a melhor alternativa não é deixar de sonhar (entregar os pontos), mas qualificar os sonhos! Não podemos deixar de sonhar, deixar de manifestar aquilo que desejamos muito profundamente, porém igualmente não podemos confundir aquelas palavras que expressam o sonho com a realidade. O quadro anterior nos ajuda a compreender exatamente o lugar do sonho em nossa caminhada.

3. Contribuições do Planejamento Participativo

O Projeto Político-Pedagógico na perspectiva do Planejamento Participativo tem duas grandes contribuições: 1) O rigor teórico-metodológico (qualidade formal); 2) A participação (qualidade política). Começamos com a participação.

Sobre a Participação

É frequente a expressão do descontentamento relativo à falta de participação no projeto. Devemos interrogar, isso acontece:

- Por que não há oportunidade?
- Por que as pessoas não se engajam?

Há casos em que o educador sequer tem oportunidade de participar da elaboração do projeto: forma-se um pequeno grupo na escola (geralmente envolvendo os professores de Português, História, Filosofia, mais a direção e a coordenação pedagógica), que elabora o texto e traz para o coletivo, que logo aprova sem questionar (para não ser incluído no trabalho de redação). No entanto, a “demissão” na elaboração pode se dar mesmo quando o sujeito está presente nos vários momentos de construção, mas sem acreditar; é como se fizesse

uma concessão aos caprichos da equipe diretiva, tomando parte da encenação sem questionar. Nesse caso, faz da mesma forma que costumava fazer o seu planejamento de sala de aula: sem envolvimento, pois sabia (imaginava) que nada daquilo iria ser levado a sério, nada iria acontecer mesmo. Se o projeto for elaborado sem entusiasmo, que poder terá para ajudar o grupo no processo de mudança? Certamente, não expressará mais do que palavras ocas, formais, sem vitalidade, embora politicamente corretas.¹⁹ Deve ficar patente a articulação entre os diferentes níveis de projeto: o Projeto Político-Pedagógico, de um lado, se apoia no projeto pessoal do educador, que lhe dá sustentação; de outro, deve se abrir para um projeto social mais amplo, que lhe dá sentido.

A participação é uma resposta a um dos anseios mais fundamentais do homem: ser levado em conta, tomar parte, ser incluído, ser respeitado. Todavia, a participação só tem sentido quando existe por detrás uma ética, uma disposição em mudar realmente o que for necessário e não apenas as aparências. A participação é um direito (pelo simples fato de a pessoa fazer parte da *polis*) e um dever (de sair de uma situação de comodismo, de delegação para o outro, o que acaba gerando a perversa lógica do paternalismo). Pela participação, o indivíduo pode assumir a condição de sujeito e não de objeto (sentindo-se sujeito ou como que fazendo parte do “cenário”, porém não interferindo nos destinos do trabalho).

Nessa proposta, desde o princípio (sensibilização, decisão de fazer, de como fazer, quando fazer), todos participantes são convidados a serem sujeitos. Embora reconhecendo que não há técnica que seja autossuficiente, a própria metodologia de construção na linha do Planejamento Participativo (resposta individual, sistematização das respostas, plenário para análise e decisão coletiva)²⁰ favorece incrivelmente o envolvimento e a participação; possibilita o exercício da democracia direta e não da representativa. Essa prática é muito

19. Dentro do novo senso comum pedagógico.

20. Ver mais adiante, quando tratamos da elaboração do Projeto.

diferente daquela em que uma equipe prepara um “texto básico” e pede sugestões; é claro que é preferível algum nível de participação do que sua ausência, porém sabemos como é difícil palpitar num texto já pronto, com uma lógica montada, com coerência. Há um forte gradiente entre o grupo *aceitar* (ou dar sugestões) e o grupo *construir* a formulação. Com a metodologia da construção que tem como ponto de partida a expressão individual percebemos alguns grandes ganhos:

- **Psicológico:** envolvimento do grupo na tarefa; inclusão, sujeito se reconhece no produto coletivo;²¹
- **Epistemológico:** parte-se de onde o grupo está; coloca-se o sujeito na condição de produtor de conhecimento (e não de reproduzidor ou receptáculo);
- **Político:** resgate da participação, da contribuição de cada um e de todos, exercício da decisão coletiva;
- **Pedagógico:** é um aprendizado de metodologia participativa, de diálogo, de respeito pelo outro, de tolerância, de interação.

Como dizia Paulo Freire, a “boniteza” não tem de estar tanto no produto, mas sobretudo no processo. O texto que vai surgir talvez não tenha o mesmo brilho de um outro produzido por um pequeno grupo,²² todavia, manifesta a realidade do grupo naquele momento (podendo vir a ser aperfeiçoado nas próximas edições). O Projeto deve expressar de maneira simples (o que não significa dizer simplista) as opções, os compromissos, a visão de mundo e as tarefas assumidas pelo grupo; de pouco adianta um Projeto com palavras “alusivas”,

21. Essa é uma cena típica, quando sujeito se depara com o texto-síntese e afirma: “Esta ideia, fui eu quem dei!”.

22. Em função da tradição formalista e enciclopedista, alguns educadores acham que não têm condições de elaborar o projeto porque não dominam “aquela linguagem floreada” que os documentos e discursos educacionais (especialmente os oficiais e acadêmicos) costumam ter. Que bom que não dominam essa perniciososa linguagem, diríamos nós, pois o que ela tem feito historicamente é ser usada como colonialismo cultural e instrumento de manutenção da ordem dominante.

chavões, citações e mais citações, quando a comunidade sequer se lembra de sua existência.

Além disso, na linha que estamos apresentando, há toda uma preocupação em se provocar, despertar para o desejo de participar; tal empenho vem não de um princípio formal, mas de uma profunda crença na necessidade da participação para a construção de uma história (pessoal, institucional e social) diferente. Por outro lado, quando se favorece efetivamente a participação e o indivíduo não se engaja, a contradição fica com ele, perdendo o famoso alibi do “vem tudo pronto de cima”.

O par complementar da participação é a corresponsabilidade. Não estamos planejando “para os outros”; temos de ter clareza da parte que nos cabe e assumi-la. Através do processo participativo os indivíduos vão aprendendo o jogo democrático, onde têm todo o direito de se expressarem, de lutarem por suas ideias e convicções, todavia também devem respeitar as decisões coletivas.

A participação aumenta o grau de consciência política, reforça o controle sobre a autoridade e também revigora o grau de legitimidade do poder-serviço. Sabemos que quanto maior a participação na elaboração, maior a probabilidade de que as coisas planejadas venham de fato a acontecer. Entretanto, quanto maior a participação, maior a dificuldade de lidar com a massa de dados e, sobretudo, de intenções, propostas, conflitos. É preciso avaliar o passo que a instituição pode dar no momento. Alguns dirigentes, por exemplo, argumentam: “Até que ponto a participação dos alunos e dos pais não vai provocar a inibição do professor?”. Compete analisar cada situação. No entanto, podemos questionar: “Até que ponto esta participação não seria justamente um elemento de desequilíbrio, que levaria o professor a despertar, se abrir, se mobilizar para mudar, por sentir as forças vivas presentes na comunidade escolar”.²³

23. Seja por “amor” (sentir apoio ou se sensibilizar com a realidade da comunidade) ou “ódio” (se contrapor a certas visões dos pais).

Devemos considerar que parte significativa da resistência²⁴ à mudança é interna à instituição; ora, através da participação, possibilita-se a articulação e a busca de apoio dos vários sujeitos; quando isso não ocorre, os outros podem se tornar *obstáculos*.

No próximo item, discutiremos a fundamentação teórico-metodológica do Projeto, uma vez que, para se mudar a realidade é preciso uma ação qualificada, não aleatória, não alienada, que corresponda a uma intencionalidade; mas esse é apenas um dos lados da exigência da ação transformadora. O outro, é o que estamos analisando agora, o seu caráter coletivo, já que através de ações isoladas pouco avançamos face a problemáticas tão complexas como as envolvidas na prática educativa. Na verdade, estas duas exigências são complementares, tendo em vista que, por exemplo, para que venha a ser coletiva, pede uma elaboração reflexiva rigorosa, seja para poder ser comunicada aos outros, seja para poder propiciar o convencimento²⁵ dos outros (tarefa árdua, mas que é parte fundamental da prática democrática).

Reafirmamos que projetar a instituição é tarefa dos seus agentes e não de “especialistas” e/ou “burocratas” do sistema educacional. É o coletivo que vai manifestar sua intencionalidade, fazer sua leitura da realidade, e assumir compromissos com a prática transformadora, de tal forma que o Projeto contemple sua singularidade e tenha a *cara* da escola. As estratégias de imposição — explícita ou camuflada — de projetos a partir do exterior têm fracassado sistematicamente.

A elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico é uma oportunidade ímpar de a comunidade definir em conjunto a escola que deseja construir (*Marco Referencial*), avaliar a distância que se encontra do horizonte almejado (*Diagnóstico*) e definir os passos a serem dados para diminuir esta distância (*Programação*).

O processo de construção participativa do Projeto pode ser um importante espaço de construção do coletivo escolar.

24. *Resistência*, no decorrer do texto, ora aparecerá com sentido negativo (como agora), indicando fechamento, obstáculo à mudança, ora no sentido positivo de fortalecimento contra imposições autoritárias, resiliência. Caberá discernir em cada contexto.

25. Aliás, vale a pena ver a etimologia deste termo: com-vencer é vencer juntos.

II. Fundamentação Teórico-Metodológica do Projeto Político-Pedagógico

Na sequência, faremos algumas considerações sobre o rigor teórico-metodológico do Projeto, na perspectiva que estamos aqui assumindo. Acreditamos que a compreensão desse rigor pode ser um fator a mais para fortalecer o ânimo dos educadores no engajamento com o processo de planejamento.

1. Sobre a Lógica das Partes do Projeto

Ponto de Partida: desejo de mudança

Para muitos educadores, parece haver uma espécie de justaposição de tarefas: uma seria a de mudar a prática, outra seria a de “fazer planejamento”. Quando se instala no sujeito o desejo de mudança, nem sempre ele o vincula com o planejamento, em decorrência da distorção histórica que tivemos nesse campo, que levou a uma descrença no planejar. Ora, entendemos que o projeto é justamente a ferramenta, o instrumento, a mediação que propiciará a mudança desejada, já que essa é sua essência, visto que, no processo de hominização, o ato de planejar se coloca como a manifestação da inconformidade dos nossos remotos antepassados com aquilo que estava dado. Planejar, portanto, na sua gênese, poderia ser considerado um outro nome de transformar. Cabe resgatar este sentido primordial.

O ponto de partida do projeto é um desejo de mudança, de aperfeiçoamento, querer algo melhor.²⁶ Se já está tudo bem, se os sujeitos estão satisfeitos, não carece planejar: basta repetir o que já se faz.

26. Que, por sua vez, quando consideramos a Atividade Humana como um todo, decorre da Sensibilidade, como veremos mais à frente.

Estamos, pois, partindo deste pressuposto (daí a importância do trabalho de sensibilização e provocação do desejo):²⁷ **querer transformar a realidade!** A partir disto, a grande questão passa a ser: O que fazer?

O que transforma a realidade é a Ação

O que transforma a realidade são as ações. O querer é condição necessária, mas não suficiente para alterar o real.

Não é possível levar a cabo uma libertação real sem ser no mundo real e através de meios reais(...). A “libertação” é um fato histórico e não um fato intelectual, e é provocada por condições históricas... (Marx; Engels, 1980, p. 28)

As coisas, por si, muito dificilmente se transformam na direção que desejamos. Por si, as coisas tendem a se reproduzir: há uma “engrenagem” montada (que, provavelmente, corresponde a uma intencionalidade do passado); é como se ganhassem “vida própria”. Precisamos considerar, todavia, que essa “engrenagem” é sustentada, muito concretamente, pela ação — alienada — dos homens ali presentes! “A humanização do homem, que é a sua libertação permanente, não se opera no interior da sua consciência, mas na história que eles devem fazer e refazer constantemente” (Freire, 1971, p. 36). O que importa, pois, é a ação. A ação é o elemento fundamental definidor dos sujeitos e das instituições.²⁸

Ação → Transformação

— Esquema: Transformação exige Ação —

27. Ver mais adiante a reflexão mais detalhada sobre a Sensibilização.

28. C. S. Vasconcellos, *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*, p. 43.

Mas não pode ser qualquer Ação

“O importante é a prática”; estamos de acordo, mas se fosse só isto, tudo estaria resolvido, pois o que não falta nas instituições educacionais é prática! A questão é o tipo de prática.

A análise de processos de mudança traz uma clara constatação: não basta qualquer ação. Não pode ser qualquer ação, pois:

- Não temos qualquer finalidade;
- Não partimos de qualquer realidade (pessoas, recursos, instituição, comunidade, sociedade).

Há, como vimos há pouco, um movimento dado no real, uma inércia; o mundo não está parado esperando nossa decisão para ver que rumo toma. Portanto, a ação não pode ser automática, mecânica (baseada na tradição, repetição) ou aleatória (improvisado). Impõe-se o rompimento da alienação²⁹.

Um dos grandes desafios da instituição ou do sujeito é chegar a uma ação que seja eficaz, inovadora. Ações, práticas temos o tempo todo. A questão é ter a prática adequada, fazer “a coisa certa”: direção, momento, conteúdo e forma adequados (o que, como, para quê, além da atitude: crença, estar inteiro). O objetivo de todo processo de planejamento é, portanto, chegar à ação transformadora.

Objetivo do Planejamento → **Ação Transformadora**

— Esquema: Objetivo do Planejamento —

Essa vinculação precisa ficar muito clara, para evitar aquele equívoco citado anteriormente que é considerar o Projeto Político-Pedagógico como apenas um *posicionamento*, como a explicitação da

29. Podemos entender por alienação a situação em que o indivíduo, no decorrer de sua ação, se torna estranho tanto ao processo, quanto ao produto da ação, bem como a si mesmo.

filosofia educacional da instituição. Isto faz parte, mas a grande tarefa é chegar à **ação** de mudança da realidade.

Se a ação a ser desencadeada não pode ser uma ação qualquer, deverá estar atravessada, pois, por uma **intencionalidade**, sendo fruto de um plano, de uma proposta:

Proposta de Ação ⇔ Ação Transformadora

— Esquema: Exigência de Proposta para se chegar à Ação Transformadora —

Critérios Básicos para a Ação Transformadora:
Necessidade e Possibilidade

O planejamento vai ajudar a organizar o processo de reflexão para procurar chegar a uma ação que seja transformadora.

Processo de Reflexão ⇔ Proposta de Ação ⇔ Ação Transformadora

— Esquema: Reflexão que leva à Proposta de Ação —

Ação transformadora é aquela que **supre alguma necessidade radical** do grupo e/ou da instituição; daí o esforço para se conhecer bem quais as necessidades da instituição que planeja. Para saber *o que fazer*, precisamos, então, localizar as *Necessidades*.

Necessidades ⇔ Proposta de Ação ⇔ Ação Transformadora

— Esquema: Necessidades como fundamento para a Proposta —

A *Necessidade* é, pois, um critério básico, definidor do caráter da ação a ser realizada; mas não é tudo. Além disso, para que uma ação venha a acontecer (passe do plano subjetivo para o objetivo, da intenção para a prática), **tem de ser possível**. Logo, o plano de ação

deve levar em conta, como um outro critério básico, as *Possibilidades* de se colocar em prática; quando esse critério não é observado, as coisas não acontecem, há desmoralização de quem planejou, levando também ao descrédito a própria ideia de planejamento.

Necessidades ↗

⇕ ⇒ Proposta de Ação ⇒ Ação Transformadora

Possibilidades ↘

— Esquema: Necessidades e Possibilidades como fundamentos para a Proposta —

Não estamos brincando de fazer textos “bonitos e ousados” (para serem apresentados à comunidade ou em revistas e congressos); estamos nos comprometendo com um difícil e exigente processo de mudança da realidade.

A *Possibilidade*, portanto, está relacionada à viabilidade ontológica, ao vir a ser da ação expressa no plano, uma vez que nos interessa propor algo que possa efetivamente ser realizado. Já a *Necessidade* diz respeito à qualidade da ação, uma vez que não nos interessa qualquer ação. Esses critérios, aparentemente simples e até mesmo óbvios, se levados a cabo, qualificam substancialmente o planejamento. É preciso ponderar, todavia, que sua emergência não é tão simples como pode parecer. Considerando-se as contribuições da Sociologia do Conhecimento, da *construção social da realidade* (Berger e Luckmann, 1978), sabemos, por exemplo, que a percepção que um sujeito tem de uma *mesma* realidade pode diferir significativamente da de outro. Não queremos com isso entrar num certo jogo idealista, solipsista que, num determinado momento da história das ideias, pôs a própria existência do real em xeque. O que queremos lembrar é que a apreensão que os diferentes membros da comunidade educativa farão da realidade escolar poderá ser bastante divergente. Vai ser preciso muita interação, muito diálogo para se chegar às necessidades e às possibilidades de forma rigorosa (não-alienada) e coletiva:

- A *Necessidade* é fruto de um processo hermenêutico, de leitura e interpretação do real, de estabelecimento da rede de relações, portanto, de negociação de percepções e sentidos.
- A *Possibilidade*, por seu turno, embora também tenha sua carga hermenêutica (na medida em que no processo de sua definição estão em pauta visões da realidade), nos remete mais ao campo da política, já que é, sobretudo, resultado de relações de poder, envolvendo negociação de recursos, opções, prioridades.

Ambas não estão definidas *a priori*, inscritas em algum lugar para serem *descobertas*; são construções da coletividade que planeja; além disso, são dinâmicas, mudam no decorrer da história da instituição.³⁰

Sobre a Necessidade

Um dos grandes desafios do processo de planejamento é localizar bem as necessidades. Temos dois problemas básicos aqui:

- Necessidade não ser percebida por todos: a questão não é só identificar uma necessidade, mas essa identificação ser coletiva, qual seja, ser assumida como tal por um conjunto significativo de pessoas da instituição;
- Alienação das necessidades: não podemos esquecer de que há sempre o risco de as necessidades apontadas pelos participantes serem alienadas (há toda uma lógica social montada para isso).

As necessidades naturais são regidas por leis que compete ao homem descobrir. Já as humanas, fogem de uma lógica determinista, embora possamos localizar tendências em função dos valores,

30. Seja como decorrência da própria ação dos agentes escolares, seja por influência de fatores externos.

ideologias, representações. A necessidade humana é, pois, sempre produto de uma interpretação.

O Planejamento Participativo vai buscar exatamente a definição **coletiva e crítica** das necessidades. Segundo Gandin, “necessidades bem definidas levariam a mudar a realidade” (1991, p. 42). Essa é uma ideia interessante, pois alguns educadores poderiam dizer: “De que adianta localizar as necessidades se elas são impossíveis de serem satisfeitas?”. Bem, a possibilidade de a necessidade ser satisfeita é um problema que, embora da maior relevância, é posterior, ou seja, antes de tudo, devemos reconhecer que necessidade é necessidade, não importa se pode ser suprida de imediato ou não (o fato de não poder ser satisfeita não anula sua realidade); o importante nesse momento é conseguir identificá-la. O que poderíamos ponderar é o seguinte: quanto mais clara for a explicitação da necessidade, maior será o seu potencial transformador, pois mais precisamente estará sendo elemento de tensionamento para gerar ações futuras. Uma estratégia que tem se revelado de grande valia é buscar captar a necessidade **na sua rede**: uma necessidade maior (nuclear) normalmente é constituída por outras mais elementares (*ancestrais, anteriores*). Naturalmente, quanto maior for nossa capacidade de localizar essa capilaridade, maior será a probabilidade de transformação, já que a satisfação das necessidades ancestrais cria melhores condições para satisfazer as nucleares. Tomemos um exemplo claro — e polêmico: a necessidade recuperação salarial; se buscarmos sua rede, encontraremos uma necessidade anterior, por exemplo, a união do coletivo em torno de uma causa, ou o reconhecimento do trabalho docente por parte da comunidade etc.³¹

Tecnicamente falando, não devemos confundir a *falta* com a *ação* que irá satisfazê-la: uma mesma necessidade pode ser satisfeita por diferentes ações. Quando se apresenta uma ação como se fosse uma

31. É interessante esse esforço reflexivo pois, de certa forma, significa já na elaboração da *Necessidade* clarear o campo para a análise posterior da *Possibilidade*.

necessidade, devemos buscar o mais fundo, o mais radical, o que está por detrás do que foi proposto, aquilo que gerou tal proposição.³²

É preciso, pois, um esforço pessoal e coletivo para, a partir da tomada de consciência de quais necessidades estão presentes, circulando nas representações dos membros da instituição: 1) Buscar um consenso em torno delas; 2) Buscar superar as necessidades alienadas ou contingenciais, em direção às radicais.

Sobre a Possibilidade

Como chegar às *Possibilidades*? Este também não é um caminho muito fácil, dado tratar-se de confronto de visões de realidade, de jogo de poder. “O critério da possibilidade ou impossibilidade dos sonhos é um critério histórico-social e não individual” (Freire, 1982, p. 99). Vai exigir muita **negociação**.

O julgamento da realidade é um subsídio importante uma vez que, além das resistências, traz as forças de apoio, que são um dos sustentáculos das possibilidades; dado o caráter contraditório do real, podemos identificar muita coisa interessante acontecendo, seja baseada na tradição da instituição, seja como decorrência das iniciativas inovadoras em andamento. Outrossim, não podemos perder de vista que a realidade é o que está dado **mais** as possibilidades ainda-não realizadas (Bloch, 1977, p. XVIII); este *ainda-não* será justamente um dos focos da nossa procura.

Igualmente, em relação às possibilidades podemos ter distorções:

- Subestimar a força, o poder de ação do grupo, os recursos (tender ao imobilismo);
- Superestimar o poder de ação, não ver os limites (tender ao voluntarismo).

32. Por exemplo: necessidade de realizar um seminário sobre avaliação x necessidade de construir uma linha comum de avaliação na escola (o seminário é uma das estratégias possíveis para buscar satisfazer a necessidade de linha comum).

É preciso superar o estágio pueril de projetar onipotência aos outros (pais, adultos), ou o estágio juvenil de projetar a onipotência em si.

Pensando em termos históricos, processuais, a abertura de (novas) possibilidades, do ponto de vista subjetivo, depende da adesão dos sujeitos.³³ Enquanto dimensão objetiva (material), também há articulação da possibilidade com a necessidade: não temos recursos agora, mas se isso corresponder a uma demanda, se nos envolvermos nisso, poderemos vir a ter.

Diagnóstico

Portanto, para chegar às *Necessidades* e *Possibilidades* devemos conhecer bem a realidade onde atuaremos (forças presentes — explícitas e ocultas ou ocultadas, por algum interesse) e estabelecer um juízo sobre ela; logo, realizar um *Diagnóstico*.



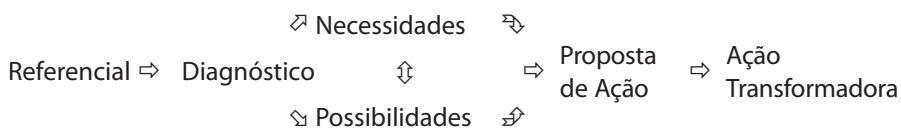
— Esquema: Diagnóstico como exigência para chegar às Necessidades e Possibilidades —

Diagnóstico para nós, é bom que fique registrado, não é um simples levantar dados da realidade. Isso é necessário, mas não suficiente. Em cima dos elementos de realidade colhidos pela pesquisa, cabe um julgamento, uma tomada de posição.

33. Por exemplo: “não dá” para fazer reunião aos sábados; ora, não dá até o momento em que os sujeitos, sentindo uma forte necessidade, acabem por abrir mão de outras coisas e resolvam se reunir.

Referencial

Ora, todo julgamento implica um critério, um parâmetro (aquilo que é o ideal). Assim, para se fazer o *Diagnóstico*, para realizar o confronto entre a realidade e o desejo, é preciso ganhar clareza do desejado, logo, definir critérios, ou, em outros termos, um *Referencial*.



— Esquema: Referencial como exigência para chegar ao Diagnóstico —

Saber bem o que se quer em termos de horizonte, além de ser fundamental para o confronto com a realidade que se tem, dá tônus, dá sustentação, energia e direção à ação.

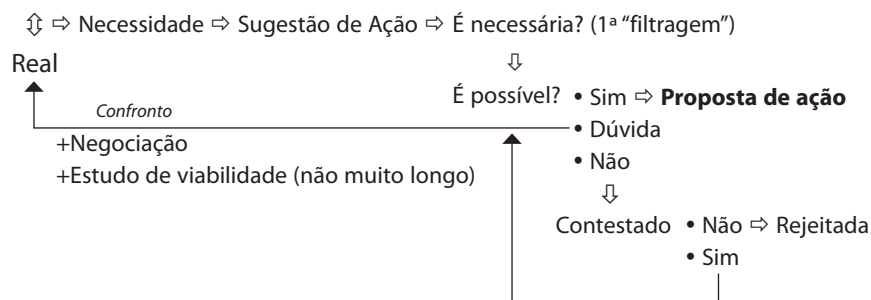
É por isso que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, na perspectiva do Planejamento Participativo, inicia-se com a construção de um referencial. Pode parecer, a princípio, que o referencial é algo “estratosférico”, muito distante da realidade; e é mesmo. Mas deve ficar muito claro que é uma exigência teórico-metodológica, justamente para que possamos chegar à ação transformadora. O tempo todo devemos ter isso em mente para não perdermos o sentido dos vários passos que daremos na elaboração do Projeto.

Na linha de raciocínio que desenvolvemos aqui, fizemos o caminho inverso ao da prática de elaboração do planejamento pautada no Planejamento Participativo: começamos pelo *fim*, no sentido daquilo que vem por último (ação transformadora). No quadro apresentado item 2. *Estrutura do Projeto* (Visão Geral da Elaboração do Projeto Político-pedagógico), temos os elementos apresentados na ordem direta: *Marco Referencial*, *Diagnóstico* e *Programação*.

Voltando à Proposta de Ação

A rigor, no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a Proposta de Ação aparece (potencialmente) duas vezes: primeiro como sugestão de algum participante, e depois já como proposta assumida pelo grupo (se for o caso de passar pelos dois critérios básicos de *Necessidade e Possibilidade*).

Ideal



— Esquema: Proposta de Ação — Processo de Elaboração —

Esperamos ter deixado suficientemente evidenciado que as partes todas relativas à elaboração do Projeto (*Marco Referencial, Diagnóstico e Programação*) têm uma vinculação que não é absolutamente arbitrária, não cabendo, pois, de forma alguma, a mera justaposição das mesmas.

2. Sobre o Ponto de Partida para a Elaboração do Projeto

Muitas vezes, quando apresentamos a estrutura geral do Projeto, alguns professores estranham, visto fazer parte do novo senso comum pedagógico a assertiva de que “devemos começar pela realidade, pelo seu diagnóstico”. Entendemos que essa é uma possibilidade, porém não a única. Aprofundando um pouco a reflexão sobre planejamento,

perceberemos que, enquanto elaboração, o que importa mesmo são as três dimensões básicas (*realidade, finalidade, plano de ação*), o que significa dizer que qualquer processo de planejamento que desconsidere uma delas estará, com certeza, equivocado.

Assim, caberia o argumento de que começar pelo desejado, sem ter feito uma discussão prévia sobre a realidade, poderia levar a desejar algo que não está tão fundamentado, que não seria tão adequado àquele contexto. Depois de uma reflexão sobre o concreto institucional, poderíamos voltar e perguntar: mas será que é isso mesmo que queremos?, o que significaria admitir que a opção metodológica feita não foi das melhores. Embora essa possibilidade não deva ser descartada, dado que não temos uma visão etapista de elaboração de Projeto (onde o que foi feito não poderia ser retomado), podemos argumentar, por outro lado, que começar pela análise da realidade pode ser igualmente problemático, visto que não faremos uma leitura “neutra”: leremos a realidade a partir dos nossos “óculos”, e, se essas lentes não são explicitadas e socializadas, corremos, da mesma forma, o risco de distorção ou “contaminação”. Exemplifiquemos: por que numa dada escola há empenho em se saber o perfil socioeconômico da clientela, ou quais os índices de desistência ou reprovação, e não há preocupação em se levantar a cor dos olhos dos alunos? Ora, falando em termos estritos, esse também é um dado de realidade. Esse fato demonstra a não-neutralidade do olhar sobre a realidade: existem pressupostos, critérios, objetivos implícitos. Então, nesse caminho de começar pela análise, depois de darmos o segundo passo e explicitarmos o desejo, poderíamos sentir, analogamente ao primeiro caminho, necessidade de voltar ao passo anterior, nesse caso, a olhar a realidade, a partir do desejo mais clarificado agora, e assim sucessivamente.

O que queremos dizer é o seguinte: embora invistamos em alguns esquemas ou caminhos (e isso é necessário, pois precisamos nos organizar pessoal e coletivamente), não existe uma separação tão estanque entre as dimensões, como muitos pensam. O decisivo a ser apreendido é que o *plano de ação* é filho da tensão dialética entre a *realidade* e a *finalidade*. Se começaremos analisando a realidade ou

projetando a finalidade, não importa, uma vez que jamais qualquer operação mental neste nível será absolutamente isenta de influência: mesmo quando começamos pela *realidade*, estamos marcados por determinadas *finalidades* que acabam por interferir tanto na eleição do objeto de análise quanto na forma de olhá-lo; analogamente, quando começamos pela *finalidade*: sonhamos com algo que, na verdade, corresponde à aspiração de superação de contradições que percebemos, em algum momento, de forma mais ou menos consciente, na *realidade*. E nos dois casos, estamos ainda marcados por *planos de ação* anteriores, que já elaboramos ou mesmo vivenciamos (e avaliamos). Vejam, portanto, como estão sempre presentes todas as dimensões (*realidade, finalidade, plano de ação, ação, avaliação*).

De nossa parte, temos preferido começar o Projeto Político-Pedagógico pelo referencial mais por uma questão de dinâmica psicológica do grupo.³⁴ Quando começamos com a realidade da instituição, se o grupo não tiver uma boa estrutura e o hábito de trabalhar junto sistematicamente,³⁵ pode haver a tendência a:

- Dar desânimo no grupo (são tantos os problemas), comprometendo até a continuidade do processo de elaboração do Projeto;
- As pessoas se sentirem pessoalmente atacadas, acionarem mecanismos de defesa, e acabar um acusando o outro, procurando logo um culpado (“está assim por causa dos pais”, “os professores do 1º ao 5º é que não dão base” etc.);
- O fato de se começar pela *realidade* pode limitar depois a expressão do desejado (marca precoce da impossibilidade), baixar por demais nível de expectativa do grupo, de tal forma que quando se chega na *finalidade*, o grupo já não ousa, não tem coragem mais de sonhar, diminuindo a força de tensionamento entre o desejado e a realidade dada;

34. Já quando trabalhamos com o Projeto de Ensino-Aprendizagem, preferimos começar pela realidade.

35. Nas escolas, é comum os professores de um turno mal conhecerem os do outro.

- Distorcer a leitura da realidade, omitir dados (“desfavoráveis”), para evitar o desânimo ou o conflito;
- Além disto tudo, começando-se pelo referencial, pode-se fazer um exercício inicial de elaboração (individual, grupo, plenário) em cima de um aspecto menos polêmico.

Quando começamos um Projeto coletivo pela análise da realidade, pelo diagnóstico, sentimos esses problemas. Começando pela parte mais, digamos assim, filosófica, de um modo geral, é até mais fácil o consenso, já que se tratam de grandes horizontes, sonhos, perspectivas gerais.

III. Sobre a Construção do Projeto Político-Pedagógico

A construção do Projeto Político-Pedagógico, assim como outros processos educativos, vai exigir dos participantes, e em especial da equipe de coordenação, os três níveis de competências envolvidos na formação humana em geral: *conceitual, procedimental e atitudinal*.³⁶

Do ponto de vista conceitual, há necessidade de se precisar o próprio conceito de Projeto Político-Pedagógico, pois, embora se tenha avançado bastante neste campo, ainda persistem algumas confusões, como por exemplo achar que Projeto é o mesmo que regimento, ou ainda confundir Projeto com o mero agrupamento dos planos de ensino ou dos vários planos setoriais da escola. Se entendemos o Projeto Político-Pedagógico como sendo o plano global da instituição, o regimento deve estar a serviço dele (dando suporte formal, legal e jurídico para aquilo que nos propomos), e não o contrário.

36. Cabe lembrar que essa é uma divisão didática e não absoluta, uma vez que, a rigor, cada dimensão perpassa e é perpassada pelas demais.

Um equívoco relativamente frequente é reduzir o Projeto Político-Pedagógico aos fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos, pedagógicos. As escolas fazem o maior esforço para definir bem os princípios, mas não vão além, não confrontam esse ideal com a realidade e nem tiram desse confronto propostas para mudar a realidade. Embora esta fundamentação, de uma forma ou outra, com uma ou outra denominação, deva ser parte do Projeto, parar aí é truncar o sentido maior do mesmo que é ser um suporte para a ação transformadora da instituição que planeja ser o guia da prática, a identidade em ação (e não apenas em declarações de intenções).

Neste campo conceitual ainda, deve-se discernir que construir a identidade da escola não é adotar um rótulo (“construtivista”, “libertadora”, “histórico-crítica” etc.). A simples menção de uma determinada linha teórica não ajuda a avançar e, além disso, pode atrapalhar, na medida em que cada um pode estar entendendo uma coisa diferente pelo mesmo termo. Se a escola, por exemplo, quer adotar uma linha histórico-cultural, isso deve se manifestar nos vários posicionamentos, no projeto e na prática. Não estamos criticando a busca de definição teórico-metodológica da escola; isso é importante para evitar ecletismos, modismos, práticas superficiais e acríticas. Só que, com certeza, não será colocando um mero rótulo que se garantirá qualquer mudança substancial.

No campo conceitual, embora da maior importância, as coisas caminham com mais tranquilidade (mas não sem conflitos). A nosso ver, do ponto de vista subjetivo, o desafio maior neste momento histórico está muito mais no campo atitudinal e procedimental: o desejo de fazer projeto e o caminho para se fazer. Essas serão as questões abordadas na sequência.

IV. Sobre o Desejo/Necessidade de fazer Projeto Político-Pedagógico

Todo este arcabouço teórico-metodológico que acabamos de ver pode perder seu potencial transformador se não for assumido por

sujeitos concretos. Uma das maiores preocupações de quem está desencadeando o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico é o envolvimento dos participantes. Há uma queixa bastante forte quanto à ausência de participação, engajamento e compromisso com tal elaboração. Aqui, de fato, estamos diante de um grave desafio, dado o desmonte em que, com frequência, se encontram as escolas pelo país afora. E que fique claro que não estamos nos referindo apenas às públicas, já que nas escolas particulares³⁷ encontramos também forte estado de desânimo dos docentes, em função da sua desvalorização pelos alunos e familiares, do desrespeito ao magistério por parte da mídia e de muitos dirigentes, do medo de perder o emprego, do clima autoritário de trabalho, da sobrecarga de alunos em sala de aula, da falta de espaço de trabalho coletivo constante na escola, do pouco investimento das mantenedoras em pesquisa e formação, da falta de sentido para o trabalho educativo. Essa questão do envolvimento é muito séria e precisa ser analisada com cuidado.

Neste contexto, pode se manifestar um aparente paradoxo: como “perder tempo” com Projeto quando há tanto o que se fazer nas instituições de ensino, quando sua realidade, com frequência, é tão desafiadora ou mesmo caótica? Ora, o Projeto é justamente a forma de enfrentar a situação que se apresenta de forma consciente, crítica e coletiva, visando sua transformação.

Sensibilização

O período que precede a elaboração pede muita dedicação e cuidado, um verdadeiro trabalho de sensibilização para a necessidade de se fazer o Projeto e, em particular, ao momento da decisão de se fazer (e do como fazer). Lamentavelmente, muitos dirigentes queimam esta etapa, simplesmente “comunicam” aos professores e à comunidade

37. Embora não tendo, em muitas, o problema de precárias instalações e recursos materiais.

que “tem que” fazer o tal do PPP, pois a lei exige ou a mantenedora está a cobrar, e partem logo para a elaboração. Depois, não sabem por que as pessoas não se envolvem... Os resultados estão aí: para-se pelo caminho, ou chega-se a um produto que não tem a menor influência sobre a prática, uma vez que o projeto, que deveria ser uma forma de expressão, interação, negociação e sistematização de desejos, foi feito sem desejo, não surgiu de uma autêntica necessidade dos sujeitos. Antes de tudo, a construção do Projeto não pode se dar a partir de um imperativo categórico (“Agora, *tem que* fazer projeto!”). A simples exigência legal ou da mantenedora não é absolutamente suficiente para mobilizar os sujeitos para a elaboração (e realização). É preciso, pois, “perder tempo” com a sensibilização, trabalhar a atitude dos educadores (e demais membros participantes) face ao Projeto.

Diante das dificuldades (desânimo, descrença, pouco envolvimento) se coloca uma questão fundamental para a equipe que está coordenando o processo de planejamento: não entrar no jogo de acusação ao professor (“são resistentes, não querem nada com nada, são autoritários e conservadores, não querem mudar”). É evidente que, como em qualquer profissão, podemos ter elementos assim. Mas fazer uma generalização é absolutamente errôneo. Para evitar essa aproximação de cunho moralizante, seria importante a equipe abordar a realidade a partir de algumas categorias dialéticas: Criticidade (ir além da aparência), Totalidade (perceber a trama de relações que envolve o problema) e Historicidade (análise da gênese e desenvolvimento do problema).³⁸

Cabe lembrar aqui a dialética cognição-afetividade: é muito comum dar-se ênfase à influência da afetividade sobre a cognição, porém, como a relação é de duas vias, chega um ponto no processo de desenvolvimento humano em que o cognitivo pode acionar o afetivo. Daí a necessidade de se ter bons argumentos e uma boa ferramenta de trabalho. De nossa parte, enquanto contribuição teórica, procuramos

38. Ver Capítulo 4, *Sobre o Papel da Supervisão/Coordenação Pedagógica*.

trazer o que há de melhor em termos de ressignificação da atividade docente e de instrumental de planejamento.

Uma atividade torna-se significativa para um sujeito quando corresponde a uma *necessidade/desejo* e a uma *possibilidade*.³⁹ Portanto, para que a construção do projeto faça sentido para o professor, deve cumprir essas duas exigências. Ocorre que o planejamento só é pertinente quando o sujeito se coloca numa perspectiva de mudança, de transformação da prática. Começaremos, pois, por aí.

Necessidade e Possibilidade de Mudança — Despertar

São tantos os problemas, as contradições, os limites. A sensação de impotência, muitas vezes, toma conta do cotidiano educacional. Instala-se um ciclo vicioso: o desmonte das condições de trabalho provoca nos sujeitos o desânimo para a luta, o que acaba perpetuando as condições. O planejamento, como sabemos, é uma ferramenta, um instrumento teórico-metodológico. Ocorre que o método é para o sujeito; se não há sujeito, o método carece de sentido. Antes de tudo, portanto, é preciso resgatar o sujeito, colocar a pessoa “em pé”, desejando, acreditando, buscando. Esta é a tarefa inicial na construção do Projeto.

Encaremos o fato concreto: com todas as suas mazelas, com todos os seus constrangimentos, a vida continua! Qual vai ser nossa posição diante disso? Fingir que o problema não é conosco? Vamos nos resignar (“não tem outro jeito”, “sempre foi assim”)? Cair fora? Ou ficar inteiros e lutar para mudar? Se estivermos tentados a desistir porque vemos as coisas ruins acontecendo desde de “não sei há quantos anos” de exercício profissional, é bom descentrarmos-nos, lembrarmos as contradições básicas, a lógica de exclusão que tem acompanhado a humanidade há milhares de anos, e que necessita ser revertida!

39. Antes nos referimos a esses critérios aplicados à instituição; agora, veremos essas exigências voltadas para o(s) sujeito(s).

É preciso sair de uma posição reativa, imatura ou necrófila. Ter coragem de se examinar (“Não estou querendo fazer o projeto, por quê?” Por que alguém está mandando? Por que acho que é inútil? Discordo do quê? Do método de fazer? Da época? Porque pretendo sair da escola?). Expressar, dizer as razões. O grupo, por sua vez, deve respeitar, acolher, ouvir e só depois argumentar.

A explicitação dos motivos de nossa esperança, das nossas utopias é importante para nós mesmos, enquanto tomada de consciência, e para os colegas, enquanto possibilidade de interação e despertar do desejo. Um outro caminho para despertar a necessidade de mudança é fazer uma reflexão (também não moralizante) sobre as contradições que estão presentes na instituição.

Na linha de provocar o desejo, a estratégia de ouvir “outras vozes” tem se mostrado de grande valia, pois sai do círculo dos discursos familiares, diante dos quais, muitas vezes, infelizmente, perdemos a sensibilidade, nos tornamos indiferentes. Estamos falando, por exemplo, de ouvir os alunos, ver como as ações da instituição ou dos mestres estão repercutindo neles. Pode-se ainda estabelecer diálogo com setores excluídos da sociedade e que muito esperam das instituições de ensino. Ter contato com práticas inovadoras que já estão acontecendo. Tudo isso para acordar para a necessidade de mudança e para a crença inicial em sua possibilidade.⁴⁰

Necessidade e Possibilidade do Planejamento — Projetar

Em termos de mobilização para o Projeto, podemos refletir com os educadores o momento de forte crise que vivemos, o que pede a tomada de consciência e a instrumentalização, pois agir no “piloto automático” já não funciona, não dá conta das novas demandas,

40. No capítulo 2, retomaremos essa questão ao tratar da questão da resistência à mudança.

das cobranças que os alunos nos fazem. Do ponto de vista das representações sociais, o papel das instituições educacionais (escolas, universidades) até há uma ou duas décadas era praticamente inquestionável (ajudar a “ser alguém na vida”); hoje não: existe um profundo abismo, uma grande desorientação (“estudar para quê?” é a pergunta cada vez mais frequente numa sociedade pautada na automação em larga escala e que não garante mais “um lugar ao sol” para quem tem diploma).

Além disto, são tantos os obstáculos que na escola acabamos gerando inimigos ao invés de aliados: falta uma linguagem comum (o que provoca muito conflito, desentendimento no cotidiano), falta de uma linha comum de atuação (o que um faz, o outro, sem querer, desfaz), perdemos a força do coletivo no enfrentamento dos problemas, chegamos a desanimar nas nossas iniciativas particulares por não vê-las num quadro geral de luta e resistência, no qual fariam sentido. Tudo isso, portanto, reforça a necessidade do Projeto.

Iniciativas que podem ajudar na mobilização para a elaboração do Projeto:

- Levantar as representações mentais prévias que os professores têm sobre planejamento (campo no qual se insere o projeto). Ter coragem de admitir os eventuais limites das práticas até então (por exemplo: idealização, formalismo, não-participação). Analisar suas representações especificamente sobre Projeto Político-Pedagógico;
- Apresentar os objetivos, as finalidades da elaboração do projeto;
- Dar uma visão geral da lógica do projeto (fundamentos teórico-metodológicos);
- Apresentar a metodologia proposta para a construção do projeto;
- Pôr em evidência, por outro lado, que não trata de panaceia;
- Dar a devida importância ao momento da tomada de decisão coletiva de se fazer o projeto;
- Propiciar tempo para esclarecimentos, para a troca de opiniões.

Decisão

É evidente que a sensibilização não pode ser eterna. O grupo deve acertar uma data para decidir se a escola vai fazer ou não coletivamente o projeto. Essa é uma decisão da maior importância e que terá repercussão em todo o resto do trabalho. Trata-se de decisão mesmo, e não de “jogo de cena” para ratificar uma decisão já tomada. Deixar muito claro que a decisão de fazer (ou não) será do grupo; quando se percebe que a decisão já está tomada, o grupo se fecha. Concretamente, a possibilidade de não iniciar a elaboração do projeto deve ser real: se o grupo não percebeu ainda a importância, de nada adianta desencadear o processo de construção. Alguém poderia argumentar: “Ah, mas a mantenedora exige projeto”. Nesse caso, em não havendo adesão do coletivo, um projeto pode ser elaborado pela equipe de direção, tanto para cumprir uma exigência quanto para ter alguns elementos de referência para o próprio trabalho, mas entendendo que não é o da escola como um todo.

Como sabemos, a mobilização não é algo desconectado da construção, ou seja, o que precisamos é de uma disposição primeira para desencadear o processo (até porque, se não houver essa adesão inicial, sequer começaremos a construção do projeto), mas tal envolvimento será ou não confirmado pela continuidade do trabalho (a própria dinâmica de elaboração e, depois, a efetiva colocação em prática).

V. Sobre o Caminho do Elaborar Projeto Político-Pedagógico

Como fazer o projeto? Como encaminhar esse desejo, essa vontade ou necessidade de construir o projeto? Enfim, como operacionalizar sua elaboração?⁴¹ Uma vez decidida coletivamente a realização, de-

41. Para um maior detalhamento do *como* fazer, ver C. S. Vasconcellos, *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*, p. 174 e ss.

ve-se definir outros aspectos do Projeto. Antes de mais nada, cabe a deliberação sobre a metodologia a ser utilizada para sua elaboração.

Apresentaremos uma forma de fazer projeto na linha do Planejamento Participativo, que está vinculada às concepções de fundo que assumimos. Naturalmente, essa opção advém também de nossa prática, na qual ela tem se revelado de grande pertinência para as instituições que de fato desejam mudar na perspectiva democrática.

De início, é preciso uma visão geral sobre os passos para o processo de elaboração e aplicação do Projeto Político-Pedagógico, desde o surgimento da sua necessidade até a avaliação de conjunto.⁴² A metodologia de elaboração do projeto no Planejamento Participativo é baseada em perguntas que são feitas tendo como referência as dimensões consideradas fundamentais para a instituição.⁴³ A partir das questões elaboradas pelo próprio grupo, cada membro é convidado a se posicionar pessoalmente por escrito; as contribuições individuais são organizadas em textos, que vão a plenário, no qual, mais uma vez, e agora de forma coletiva, cada um e todos podem se posicionar e debater.

1. Etapas da Elaboração

A sequência para elaboração das três partes do projeto (*Marco Referencial, Diagnóstico e Programação*) é a mesma:

42. Uma série de decisões deve ser tomada: nível de abrangência do projeto, nível de participação dos membros da comunidade, espaços e tempos para a elaboração etc.

43. A escolha das dimensões (áreas temáticas, eixos) de cada Marco (Situacional, Filosófico e Operativo) é da maior importância, pois elas irão dirigir a atenção dos participantes no processo de elaboração do projeto. No Marco Operativo, seria interessante incluir como dimensões o que se espera dos serviços (como se deseja a direção, coordenação e orientação).

a) Apresentação da Tarefa

A elucidação da metodologia de trabalho antes de começar (o que é, como se faz aquela parte) é muito importante para evitar desgastes ou desperdícios na elaboração. Por não entender bem o que está sendo solicitado, o sujeito pode deixar de dar sua contribuição ou ter uma participação equivocada. Além disso, quando depois, no plenário, for preciso apontar o equívoco, poderá haver certo constrangimento.

b) Resposta Individual

No momento da elaboração individual (em presença), é preciso cuidar para que todos tenham tempo suficiente para responder todas as questões que desejarem. Que cada um procure expressar as ideias com a maior clareza possível, evitando chavões (que dizem tudo e podem nada comunicar), não se identificar, alertando que não há tempo para “passar a limpo”. Lembrar que todo o resto do trabalho vai ser feito em cima dessas contribuições individuais, portanto, vale a pena o **máximo empenho** nesse momento do processo.

c) Sistematização das Respostas

O trabalho de sistematização (em grupos ou equipes de redação) é técnico, e não pode excluir nenhuma das contribuições dos colegas, mas dar-lhes uma articulação. Trata-se de produzir uma redação, um texto com lógica interna (início, meio e fim) e não uma série de itens. Evitar ao máximo a “interpretação” (“eu acho que com isto ele quis dizer aquilo”); de preferência, usar até as palavras originais. Procurar não sintetizar demais; em caso de dúvida, é preferível deixar o texto um pouco maior e depois o plenário cortar. O critério maior dessa etapa é a **máxima fidelidade** às respostas dos participantes.

Uma vez pronta a primeira sistematização, deve-se distribuí-la a todos para que possam fazer a leitura crítica individual e no seu coletivo de trabalho.

d) Plenário

No plenário, todos devem ter o texto em mãos, já lido anteriormente para qualificar a discussão. A estrutura do plenário costuma ser a seguinte:

- **Explicitação:** rápido relato de como foi feito o trabalho de síntese;
- **Leitura:** só ler, não ficar explicando; o texto deve falar por si — lembrar que, quando alguém da comunidade for ler o projeto, não haverá ninguém por perto para explicar;
- **Análise de fidelidade:** o grupo se reconhece no texto? Esse momento é da maior importância, pois se o indivíduo perceber que aquilo que registrou na resposta individual, de alguma forma, não foi contemplado na redação final, passa a desacreditar, com razão, de todo o processo;
- **Análise técnica do texto:** a redação dada à síntese é pertinente à parte do Projeto que está sendo elaborada?⁴⁴ Tecnicamente, por exemplo, é um texto com características próprias a um *Marco Operativo*?⁴⁵
- **Análise do conteúdo:** o grupo concorda com as ideias expressas? Agora sim é o momento da discussão, das discordâncias, do debate, buscando-se o consenso. Se a polêmica crescer demais, voltar para grupos, a fim de possibilitar a participação ativa de todos na discussão, e só depois retomar o plenário.

O coletivo geral deve estar reunido em pelo menos quatro momentos: na decisão de fazer o projeto e nas definições (o “bater o martelo”) dos textos do *Marco Referencial*, do *Diagnóstico* e da *Programação*. Só se

44. Por isso, a coordenação deve cuidar bem da explicação prévia de como fazer, do que é pertinente a cada parte do projeto.

45. É comum, por exemplo, no *Marco Situacional*, as pessoas colocarem como veem o mundo e como acham que *deveria ser*. Essa última parte tecnicamente não cabe ali, já que a projeção do ideal é pertinente ao *Marco Filosófico* ou ao *Operativo*. No *Operativo*, por sua vez, podem aparecer propostas concretas, de *como fazer*; a rigor, isso faz parte da *Programação*; no *Operativo*, devem ser expressos os princípios, os critérios, os valores, o ideal específico naquela dimensão.

inicia a elaboração de uma nova parte depois que a anterior já estiver concluída (a qual, inclusive, deverá estar em mãos dos participantes, a fim de possibilitar um vínculo mais orgânico entre as partes).

2. Papel da Coordenação na Elaboração do Projeto

A coordenação precisa ter muita clareza da proposta metodológica de elaboração do projeto, dominar bem as técnicas, os passos de construção e realização, para ter firmeza na condução do processo. Os participantes, para que não tenham uma prática alienada, devem entender o sentido, a lógica do projeto e ter uma ideia geral da metodologia a ser trilhada, mas não precisam dominar detalhes. Compete à coordenação:

- Estar muito atenta à dinâmica do plenário, evitando polarizações ou monopólio da palavra.
- Quem está coordenando não deve se envolver pessoalmente nas discussões de conteúdo em plenário; se sentir tal necessidade, pedir para ser substituído temporariamente na coordenação, para poder emitir opiniões.
- De preferência, a coordenação do trabalho de elaboração não deve ser feita por alguém da mantenedora ou pela direção da instituição (pela questão do poder que costuma representar, de fato ou no imaginário do grupo).
- A comissão de redação final deve ter necessariamente representação dos professores, para evitar qualquer tipo de dúvida quanto à fidelidade em relação às alterações eventualmente sugeridas.
- Quando se conclui a elaboração do projeto, pode haver um clima de “missão cumprida”. É preciso lembrar que a tarefa permanece até que o último item da *Programação* esteja concretizado.

Em relação à preocupação com o envolvimento da comunidade na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, fica bem evidente que isso está muito ligado ao respectivo envolvimento inicial dos professores.

Credibilidade no Planejamento

Para resgatar a credibilidade dos educadores nos processos de planejamento, é decisivo que possam vivenciar:

- Algo que não demore muito na *Elaboração*; é muito desgastante quando a escola fica anos elaborando seu projeto.⁴⁶
- Algo que efetivamente aconteça, que na *Realização Interativa* revele a pertinência e a viabilidade de concretização.⁴⁷

Devemos considerar que o campo sobre o qual incide o planejamento educacional é extremamente complexo, sendo difícil apreender seus condicionantes;⁴⁸ talvez aí esteja uma das fontes de resistência do professor em relação ao projeto. Através do projeto, estamos tentando fazer um certo ordenamento mental, político e material para interferir na realidade que, embora tendo um núcleo *duro*, é essencialmente fluxo, movimento;⁴⁹ nosso esforço será sempre de aproximação, pois não podemos ter a pretensão de esgotar o domínio das redes causais. Portanto, não podemos nos espantar, por exemplo, se depois de todo um trabalho para localizar uma necessidade e propor uma ação, quando for chegado o momento de ela ser posta em prática, já carecer de sentido, visto que a necessidade agora é outra. Da perspectiva da lógica do planejamento, dentro dos seus limites e possibilidades, o importante é que no momento do *Diagnóstico* e da *Programação* tenhamos trabalhado com o maior rigor possível. De qualquer forma, se ocorrer a mudança da necessidade, a decisão de revogar a ação planejada deve, de alguma forma, passar pelo respaldo coletivo,

46. Chega um momento em que ninguém suporta mais ouvir falar em projeto.

47. É profundamente frustrante as coisas irem para o papel e depois não acontecerem; dá-se a ideia de que todos fizeram papel de tolos.

48. Diferente do planejamento em outras áreas (por exemplo: Engenharia), onde é mais fácil controlar as “variáveis” e se chegar ao resultado esperado.

49. Mas, justamente em função da persistência do núcleo, normalmente o fluxo não se dá na direção nova que desejamos.

pois, em contrário, o processo de planejamento pode ser totalmente desacreditado, já que o proposto não é realizado e fica por isso mesmo. Retomamos a exigência ética que fundamenta o planejamento: o empenho sincero em realizar aquilo que foi programado. É fato que a realidade é contraditória e fluida; mas o Planejamento Participativo é um instrumento teórico-metodológico de luta, para intervenção *desejada e refletida* no real, possibilitando o avanço de uma educação democrática e transformadora.

3. Alguns Cuidados na Elaboração

Muitas vezes, a atenção tem ficado concentrada no processo de elaboração do projeto, até pela relativa novidade que significa para muitos educadores. Porém, cada vez mais, fica patente a necessidade de atentar para o *antes* e o *depois*: sensibilização/decisão e realização (aqui a reunião pedagógica semanal tem papel fundamental).

- **Função Crítica:** não podemos perder de vista o essencial; há o perigo de ficarmos tão envolvidos na questão do projeto e desfocarmos a tarefa maior. Ter firmeza de objetivo: o mais importante não é “ter Projeto” e sim transformar a prática! Para isso, o Projeto Político-Pedagógico *pode* ser — e esperamos que seja — uma mediação (dependendo de como for concebido, elaborado e praticado).
- **Clareza dos conceitos:** há a possibilidade de as palavras serem ditas, mas sem uma significação maior, marcadas pela apropriação superficial, sincrética; isso pode tornar as discussões extremamente longas e infrutíferas. Todavia, é um equívoco querer estar “plenamente preparado” para só depois iniciar o projeto, caindo numa eterna fundamentação. Nossa visão é de que o projeto deve ser feito a partir da realidade concreta do grupo. Se formos buscar clareza de todos os conceitos *antes* ou *durante* a elaboração, corremos o risco, na primeira situação, de nunca

começarmos a elaborar o projeto,⁵⁰ ou, na segunda, de nunca o terminarmos. O que tem se revelado razoável fazer é o seguinte:

- *Antes*: pode ser trabalhado um ou outro conceito considerado nuclear para a instituição (por exemplo: cidadania, educação);
- *Durante*: podem ser esclarecidos conceitos no próprio debate (alguém do grupo explicita e o grupo acolhe); cabe também uma rápida pesquisa;
- *Depois*: se for algo extremamente polêmico, não adianta querer resolver na elaboração; isso indica uma necessidade do grupo, logo, deverá ser apontada no *Diagnóstico* e demandar uma ação concreta na *Programação* para satisfazê-la.⁵¹

■ **Sobre a Proposta de Ação:** a *Programação* (que sintetiza o conjunto dos planos de ação dos sujeitos), pelo que foi apresentado, será fruto do confronto entre *Necessidade* e *Possibilidade*. A Proposta de Ação, na metodologia do Planejamento Participativo, tem dois componentes:

- *O que* vai ser feito (que tem como referência a *Necessidade*);
- *Para quem* (que tem como referência o Marco Operativo, o ideal específico).

A explicitação da finalidade da ação, e não só da proposta em si, é um recurso para o registro do significado no momento de sua definição (tempos depois, pode ser difícil recordar), e para não se cair numa ação mecânica, desprovida de sentido (fazer o novo com espírito velho); além disso, dá elementos mais precisos para avaliar sua realização.

■ **Questão do Tempo:** do ponto de vista objetivo, o desafio específico para a elaboração do Projeto fica muito por conta da falta de tempo para reunir o coletivo escolar. Se, como dizem os mantenedores,

50. Ou ainda de se provocar a simples reprodução no projeto dos discursos feitos a título de “preparação”.

51. O mesmo vale para os temas que se revelarem frágeis na elaboração do *Marco Referencial*: deverão ser bem apontados no *Diagnóstico* a fim de provocarem propostas de ação na *Programação*.

o Projeto é algo muito importante, deve haver uma liberação concreta de tempo para sua realização. Caso contrário, ficamos diante de uma flagrante contradição! O tempo é necessário na *Elaboração* (preparação para as assembleias gerais; assembleias gerais de decisão de cada parte do Projeto) e, depois, na *Realização Interativa* (sobretudo no trabalho de acompanhamento, nas reuniões pedagógicas ao longo do ano).

VI. Concretização do Projeto e Avaliação Institucional

Em relação à gestão do projeto, é preciso que se entenda que o fato de ter sido construído coletivamente não significa que todos irão fazer tudo. Cada segmento terá suas atribuições específicas, das quais deverá dar conta. A diferença é que as grandes decisões do que fazer e da direção geral a seguir na instituição foram, isso sim, tomadas participativamente, de tal forma que todos, sem exceção, deverão estar submetidos a elas.

O projeto não pode ser uma “camisa de força” para a escola e para o professor. Deve dar a base de tranquilidade, as condições para administrar o cotidiano e assim, inclusive, liberar espaço para a criatividade. Aquilo que se coloca na *Programação*, é, digamos assim, o mínimo que se espera. A postura de abertura deve ser mantida.

Em determinados momentos, os membros de equipes diretivas expressam algum desconcerto diante da dificuldade de colocar em prática aquilo que o próprio grupo planejou. Excetuando os casos em que há nítida interferência externa, tenderíamos a dizer que se foi planejado e não está acontecendo é porque não foi bem planejado, qual seja, deve ter ocorrido falha em alguma fase da elaboração. Particularmente, alguns pontos são mais vulneráveis:

- A *sensibilização* para a construção, uma vez que disso depende todo o empenho na elaboração e, depois, na realização. Por isso que, anteriormente, insistimos tanto nesse ponto. Se o sujeito não

se envolver, embora participando, pode ver o projeto como sendo “da direção” ou da mantenedora, algo externo a ele;

- A localização precisa das *Necessidades* ou o dimensionamento da *Possibilidade*. Lembrar Gramsci: o otimismo da vontade não pode ser desconectado do pessimismo da inteligência (1982, p. 223).

Tal avaliação deve servir como base para maiores cuidados na nova elaboração.

Entendemos que não compete à equipe diretiva assumir o papel de *guardiã* do projeto e, em especial, do cumprimento de sua programação. Isso é tarefa de todos! Uma vez que o projeto é de todos. Se não está havendo envolvimento, é preciso dar a devolutiva para o grupo.

Para a gestão do planejado, há anos temos defendido as reuniões pedagógicas semanais.⁵² A sua falta pode ser um sério fator de comprometimento da realização do projeto.

Avaliação Institucional

Com o crescimento da autonomia escolar, vai ganhando importância cada vez maior a avaliação da escola no seu conjunto, feita por ela mesma, na medida em que está buscando se aperfeiçoar; trata-se de uma espécie de autoavaliação da escola. No passado, a avaliação da escola era feita por um sistema centralizador e baseada em parâmetros formais e burocráticos (dados estatísticos, relatórios), tendo pouco efeito formativo.⁵³

Na linha do Planejamento Participativo, como vimos anteriormente, o próprio Projeto Político-Pedagógico tem como uma das suas partes constituintes o *Diagnóstico*, que corresponde justamente a essa

52. Ver Capítulo 5, *Trabalho Coletivo: a Reunião Pedagógica Semanal como Espaço de Gestão do Projeto e de Formação Contínua do Professor*.

53. C. S. Vasconcellos, *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança*, p. 109.

avaliação institucional. O *Diagnóstico* funciona como um “balanço geral” da escola que propicia a passagem do ideal (*Marco Referencial*) à prática (pela mediação da *Programação*).

O quadro a seguir situa o Projeto Político-Pedagógico no conjunto do processo de planejamento.

Quadro 3. Visão de Conjunto do Processo de Planejamento

Processo	Produto
Elaboração	Documento do Projeto Político-Pedagógico: <ul style="list-style-type: none"> ■ Marco Referencial ■ Diagnóstico ■ Programação
⇕	⇕
Realização Interativa	■ Ação
⇕	⇕
Avaliação de Conjunto	■ Indicadores de Mudança para o Projeto

Essa avaliação mais geral e sistemática da escola (normalmente feita uma vez por ano) deve ser articulada com outras, mais de processo, sendo importante a criação de dispositivos simples e exequíveis para tal. Em termos de geração de oportunidades, a própria reunião pedagógica semanal é um espaço singular para isso. Um outro espaço para essas avaliações mais periódicas é o Conselho de Escola, envolvendo a participação de pais e alunos.

Para além da avaliação do aluno, é necessário, pois, avaliar também constantemente a prática pedagógica (além do próprio contexto em que ela se insere). Na verdade, a avaliação institucional deve abarcar todas as dimensões da escola: Pedagógica, Comunitária e Administrativa.

Devemos destacar que o caráter da avaliação institucional, assim como o da aprendizagem, deve ser formativo, emancipatório. De nada adianta aumentar o campo de incidência da avaliação, se não houver uma ruptura com sua intencionalidade seletiva, punitiva, excludente.

Roteiro para Avaliação do Projeto

① Análise da Programação

- **Ações Concretas:** visão geral do foi feito ou não. O que foi realizado? O que não foi? O que está em andamento? O que vai ser ainda? O que não foi programado, mas foi realizado?
- **Atividades Permanentes:** foram realizadas? Estavam de acordo com as necessidades do grupo? As atividades permanentes se incluíram no espírito global de nossa ação?
- **Linhas de Ação:** ajudaram a caminhada? Até que ponto foi vivenciada cada linha de ação?
- **Normas:** foram cumpridas? As normas estabelecidas pelo grupo ajudaram a concretizar os propósitos da instituição?
- **Geral:** até que ponto todo esse esforço e esse trabalho que desenvolvemos está nos fazendo avançar na direção que escolhemos em nosso Marco Filosófico e em nosso Marco Operativo?

② Análise das Necessidades

Rever as necessidades: quais foram supridas? Quais permanecem? Quais são as novas? Também pode ser feito o detalhamento, a melhor especificação, a definição mais precisa das levantadas.

③ Análise do Marco Referencial

Ajudou a iluminar a prática? Há necessidade de se rever algum ponto do Marco Referencial?

Em relação àquilo que não aconteceu do programado, é preciso refletir até que ponto é responsabilidade ① Nossa: ocupamos bem a Zona de Autonomia Relativa (ZAR)⁵⁴ da instituição? Tínhamos clareza

54. Denominamos Zona de Autonomia Relativa (ZAR) o espaço compreendido entre o limite externo e o limite interno da ação do sujeito e/ou de uma determinada escola. A ZAR

do que queríamos? Fizemos um bom *Diagnóstico*? ②Ou é decorrência de condicionamentos sociais: fatores que extrapolam nosso âmbito de reflexão e ação, que não podiam ser previstos no momento em que montamos a *Programação*.

A avaliação do projeto deve ser contemplada na *Programação* (como uma estratégia de mediação).

Algumas pessoas podem ficar um pouco decepcionadas no momento da avaliação global, por acharem que o Projeto deveria ter resolvido mais problemas na escola. É importante (re)pontuar aqui que o Projeto não se propõe resolver tudo e sim alguns pontos bem concretos (e são esses que estão sendo avaliados), que são entendidos, dentro de uma caminhada maior, como base para mudanças mais substanciais no processo. Valorizar os passos possíveis que foram dados na nova direção.

O processo de planejamento, sem dúvida, é complexo. Porque complexa é a realidade a ser transformada. Não é banalizando essa complexidade que resolveremos os graves desafios colocados aos educadores. O Projeto Político-Pedagógico na linha do Planejamento Participativo é hoje, concretamente, uma potente ferramenta teórico-metodológica de transformação da realidade educacional, ou seja, é uma mediação que ajuda organizar e expressar o *desejado* e o *vivido*, tomar consciência da distância entre ambos, bem como diminuir essa distância. O grande potencial transformador do Planejamento Participativo está em articular os vários níveis de reflexão (para onde queremos ir, onde estamos e o que fazer para chegar lá), e em oferecer estes instrumentos de passagem do desejado (*Marco Referencial*) à realidade: o *Diagnóstico* e a *Programação*.

mostra que a mudança não é fruto de condições ou pessoas “excepcionais”, mas de explorar possibilidades, o *ainda-não* (Bloch), o *inédito viável* (Freire). A Zona de Autonomia Relativa revela que temos o que fazer já, coisas que não só estão ao nosso alcance como também que, caso não as desenvolvamos, ninguém poderá fazê-las em nosso lugar (por exemplo, no momento da dificuldade do aluno em sala), tendo, portanto, uma repercussão ética (atuar sobre um campo que é de nossa responsabilidade). Ao mesmo tempo, revela-nos que temos espaços para lutar contra a lógica maior que dificulta nossa prática. Para aprofundar, ver C. S. Vasconcellos, *Curriculo: a Atividade Humana como Princípio Educativo*, p. 236 e ss.