PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Ilma Passos Alencastro Veiga*

Introdução

O projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino.

O presente estudo tem a intenção de refletir acerca da construção do projeto político-pedagógico, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Para isso, começaremos, na primeira parte, conceituando projeto político-pedagógico. Em seguida, na segunda parte, trataremos de trazer nossas reflexões para a análise dos princípios norteadores. Finalizaremos discutindo os elementos básicos, da organização do trabalho pedagógico, necessários à construção do projeto político-pedagógico.

Conceituando o projeto político pedagógico

O que é projeto político-pedagógico?

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (Ferreira 1975, p. 1.144).

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. Nas palavras de Gadotti:

> Todo projeto supõe *rupturas* com o presente *e promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579)

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto

* Pesquisadora associada sênior da Faculdade de Educação da UnB.

político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (Marques 1990, p. 23). Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente.

Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários.

E para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. Mais do que isso, afirma Freitas que:

> As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. *Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escota e da luta da escota.* (grifos do autor) (Freitas 1991, p. 23)

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto político-pedagógico e na própria postura da administração central. Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria

escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino.

Isso pode exigir, também, mudanças na própria lógica de organização das instâncias superiores, implicando uma mudança substancial na sua prática.

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

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

Do exposto, o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

Princípios norteadores do projeto político pedagógico

A abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita:

a) ***Igualdade*** de condições para acesso e permanência na escola. Saviani alerta-nos para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola. O autor destaca:

> Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada. (1982, p. 63)

Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade.

b) ***Qualidade*** que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma *qualidade para todos*.

A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias.

A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. Demo afirma que a qualidade formal: "(...) significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento" (1994, p. 14).

A qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, valores e conteúdos. Quer dizer "a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana" (Demo 1994, p. 14).

Nesta perspectiva, o autor chama atenção para o fato de que a qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana. A qualidade formal está relacionada com a qualidade política e esta depende da competência dos meios.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a

evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. *Qualidade para todos*, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade "implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar" (Demo 1994, p. 19).

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto políticopedagógico.

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

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Marques:

> A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação. (1990, p. 21)

Neste sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão.

d) ***Liberdade*** é outro princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à idéia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.

Para Rios (1982, p. 77), a escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em situação e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Para a autora, a liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, "somos livres com os outros, não, apesar dos outros" (grifos da autora) (1982, p. 77). Se pensamos na liberdade na escola, devemos pensá-la na relação entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na relação destes com o contexto social mais amplo.

Heller afirma que:

> A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se

> interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramo-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são! (1982, p. 155)

Por isso, a liberdade deve ser considerada, também, como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente.

e) ***Valorização do magistério*** é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico.

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada.

O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa "valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica" (Veiga e Carvalho 1994, p. 51).

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. Assim, compete à escola:

a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais;
b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Assim, a formação continuada dos profissionais, da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade.

Daí, passarem a fazer parte dos programas de formação continuada, questões como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outras.

Veiga e Carvalho afirmam que:

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

Inicialmente, convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência, dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico, não pode ter o sentido espontaneísta de se cruzar os braços diante da atual organização da escola, que inibe a participação de educadores, funcionários e alunos no processo de gestão.

É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de

poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar. Como resultante dessa organização, a escola pode ser descaracterizada como instituição histórica e socialmente determinada, instância privilegiada da produção e da apropriação do saber. As instituições escolares representam "armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder" (Giroux 1986, p. 17). Por outro lado, a escola é local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Acreditamos que os princípios analisados e o aprofundamento dos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico trarão contribuições relevantes para a compreensão dos limites e das possibilidades dos projetos político-pedagógicos voltados para os interesses das camadas menos favorecidas.

Veiga acrescenta, ainda, que:

> A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto. (1991, p. 82)

Construindo o projeto político pedagógico

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

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

A construção do projeto político-pedagógico, para gestar uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios. Acreditamos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto político-pedagógico.

Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

Finalidades

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados (Alves 1992, p. 19).

- Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase?
- Corno é perseguida sua *finalidade cultural,* ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?
- Como a escola procura atingir sua *finalidade política e social,* ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?
- Como a escola atinge sua *finalidade de formação profissional,* ou melhor, como ela possibilita a

compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?

- Como a escola analisa sua *finalidade humanística,* ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa?

As questões levantadas geram respostas e novas indagações por parte da direção, de professores, funcionários, alunos e pais. O esforço analítico de todos possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas, quais as que estão relegadas e como elas poderão ser detalhadas em nível das áreas, das diferentes disciplinas curriculares, do conteúdo programático.

É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania.

Alves (1992, p. 15) afirma que há necessidade de saber se a escola dispõe de alguma autonomia na determinação das finalidades e, conseqüentemente, seu desdobramento em objetivos específicos. O autor enfatiza que:

> Interessará reter se as finalidades são impostas por entidades exteriores ou se são definidas no interior do "território social' e se são definidas por consenso ou por conflito ou até se é matéria ambígua, imprecisa ou marginal. (1992, p. 19).

Essa colocação está sustentada na idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Nesse sentido, ela procura alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. Nóvoa nos diz que a autonomia é importante para: "a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio" (1992, p. 26).

A idéia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

Estrutura organizacional

A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas. As primeiras asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica).

As pedagógicas, que, teoricamente, determinam a ação das administrativas, "organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades" (Alves 1992, p. 21).

As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder.

A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significam indagar sobre suas características, seus pólos de poder, seus conflitos.

O que sabemos da estrutura pedagógica?
Que tipo de gestão está sendo praticada?
O que queremos e precisamos mudar na nossa escola?
Qual é o organograma previsto?
Quem o constitui e qual é a lógica interna?
Quais as funções educativas predominantes?
Como são vistas a constituição e a distribuição do poder?
Quais os fundamentos regimentais?

Enfim, caracterizar do modo mais preciso possível a estrutura organizacional da escola e os problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem, de modo a favorecer a tomada de decisões realistas e exeqüíveis.

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social. Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico - pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam -, que conduz à fragmentação e ao conseqüente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina.

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende. Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando conseqüentemente a construção de uma nova forma de organização.

Currículo

Currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí, a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos.

O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura.

O segundo ponto é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.

O terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar. Em geral, nossas instituições têm sido orientadas para a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar. Com base em Bernstein (1989), chamo a atenção para o fato de que a escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça um relação aberta e interrelacione-se em torno de uma idéia integradora. A esse tipo de organização curricular, o autor denomina de currículo integração. O currículo integração, portanto, visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo.

Como alertou Domingos (1985, p. 153), "cada conteúdo deixa de ter significado por si só, para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte".

O quarto ponto refere-se à questão do controle social, já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle. Por outro lado, o controle social é instrumentalizado pelo currículo oculto, entendido este como as "mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente escolar" (Cornbleth 1992, p. 56). Assim, toda a gama de visões do mundo, as normas e os valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares. Os resultados do currículo oculto "estimulam a conformidade a ideais nacionais e convenções sociais ao mesmo tempo que mantêm desigualdades socioeconômicas e culturais" (*ibid*, p. 56).

Moreira (1992), ao examinar as teorias de controle social que têm permeado as principais tendências do pensamento curricular, procurou defender o ponto de vista de que controle social não envolve, necessariamente, orientações conservadoras, coercitivas e de conformidade comportamental. De acordo com o autor, subjacente ao discurso curricular crítico, encontra-se uma noção de controle social orientada para a emancipação. Faz sentido, então, falar em controle social comprometido com fins de liberdade que dêem ao estudante uma voz ativa e crítica.

Com base em Aronowitz e Giroux (1985), o autor chama a atenção para o fato de que a noção crítica de controle social não pode deixar de discutir:

> o contexto apropriado ao desenvolvimento de práticas curriculares que favoreçam o bom rendimento e a autonomia dos estudantes e, em particular, que reduzam os elevados índices de evasão e repetência de nossa escola de primeiro grau. (1992, p. 22)

A noção de controle social na teoria curricular crítica é mais um instrumento de contestação e resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos, tanto do formal quanto do oculto.

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive. Controle social, na visão crítica, é uma contribuição e uma ajuda para a contestação e a resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos escolares.

O tempo escolar

O tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc.

O horário escolar, que fixa o número de horas por semana e que varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor. Tal como afirma Enguita (1989, p. 180): “(..) As matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas por semana, e são vistas como tendo menor prestígio se ocupam menos tempo que as demais”.

A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo professor.

Em resumo, quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo integração que conduz a um ensino em extensão.

Enguita, ao discutir a questão de como a escola contribui para a inculcação da precisão temporal nas atividades escolares, assim se expressa:

> A sucessão de períodos muito breves - sempre de menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de seqüência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato. (1989, p. 180)

Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada.

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

O processo de decisão

Na organização formal de nossa escola, o fluxo das tarefas, das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador.

Uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão.

Isto requer uma revisão das atribuições específicas e gerais, bem como da distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão. Para que isso seja possível há necessidade de se instalarem mecanismos institucionais visando à participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Paro (1993, p. 34) sugere a instalação de processos eletivos de escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares etc.

As relações de trabalho

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso, todo esforço de se gestar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola. Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a

descentralização do poder. A esse respeito, Machado assume a seguinte posição: "O processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emanai-patórias" (1989, p. 30).

A partir disso, novas relações de poder poderão ser construídas na dinâmica interna da sala de aula e da escola.

A avaliação

Acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Avaliadores, que conjugam as idéias de uma visão global, analisam o projeto político-pedagógico, não como algo estanque, desvinculado dos aspectos políticos e sociais. Não rejeitam as contradições e os conflitos. A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.

Considerando a avaliação dessa forma, é possível salientar dois pontos importantes. Primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico. Segundo, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos.

O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada é a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

Finalizando

A escola, para se desvencilhar da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico, precisa criar condições para gerar uma outra forma de organização do trabalho pedagógico.

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica fazer rupturas cone o existente para avançar.

É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta.

A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.

Finalmente, há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola.

Bibliografia

ALVES, José Matias. *Organização, gestão e projecto educativo das escolas.* Porto, Edições Asa, 1992.

BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control.* Madri, Akal, 1989.

CORNBLETH, Catherine. "Para além do currículo oculto?". *In: Teoria e Educação* n° 5. Porto Alegre, Pannonica, 1991.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade.* Campinas, Papirus, 1994.

DOMINGOS, Ana Maria *et alli. A teoria da Bernstein em sociologia da educação.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian, 1985.

ENGUITA, Mariano F.. i *face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed., p. 1.144.

FREITAS, Luiz Carlos. "Organização do trabalho pedagógico". Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991 (mimeo).

_____. "Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática". Tese de livre-docência. Campinas, Unicamp, 1994.

GADOTTI, Moacir. "Pressupostos do projeto pedagógico". In*:* MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em: educação: Para além das teorias da reprodução.* Petrópolis, Vozes, 1986.

HELLER. Agnes. *Para mudar a vida.* São Paulo, Brasiliense, 1982.

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

MARQUES, Mário Osório. "Projeto pedagógico: A marca da escola". In*: Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola* n^2 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio B. "Currículo e controle social". *In: Teoria e Educação* n° 5. Porto Alegre, Pannonica, 1992.

NÓVOA, Antônio. "Para uma análise das instituições escolares". II:: Antônio Nóvoa (org.) As *organizações escolares em análise.*
Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PAIO, Victor 1lenrique. "Situações e perspectivas da administração da educação brasileira: Uma contribuição". *In: Revista Brasileira de Administração da Educação.* Brasília, Anpae, 1983.

RIOS, Terezinha. "Significado e pressupostos do projeto pedagógico". *In: Série Idéias. São* Paulo, FDE, 1982.

SAVIANI, Dermeval. "Para além da curvatura da vara". *In: Revista Ande* n° 3. São Paulo, 1982.

_____. *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.* São Paulo, Cortez Autores Associados, 1983.

VEIGA, Ilma P.A. "Escola, currículo e ensino". *Ira:* I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) *Escola fundamental: Currículo e ensino.* Campinas, Papirus, 1991.

VINGA, lima P.A. e CARVALHO, M. Helena S.O. "A formação de profissionais da educação". *In:* MEC. *Subsídios para unia proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica.* Brasília, 1994.

Como referenciar este artigo nas referências bibliográficas finais do nosso texto:
VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

Como referenciar as frases deste artigo no corpo de nosso texto:
(VEIGA, 1998, p.11-35)