



CADERNO DE ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
I—RESSIGNIFICAÇÃO DO PPP	7
1. Questionamentos subjacentes às resistências quanto ao PPP	9
Sobre o Grau de Autonomia da Escola	12
2. Zona de Autonomia Relativa	14
3. “Na real, o PPP serve pra alguma coisa?": Os Desafios da Prática e o Projeto	16
4. Envolvimento no Processo: Resgate do Querer do Professor	20
II—CONCEITO DE PPP	22
1. Estrutura do Projeto.....	24
2. Estrutura do Marco Referencial.....	26
III—METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO	27
1. Participação como Princípio	27
Produto no Processo.....	28
Quem Participa?	29
Um PPP para cada Modalidade de Ensino?	30
2. Como fazer o PPP	30
①Elaboração Individual	30
②Sistematização.....	33
③Análise do Texto	35
④Plenário	36
3. Papel da Equipe de Coordenação do Processo de (Re)Elaboração do PPP	37
Roteiro Básico de Trabalho	39
Roteiro Básico do Documento do Marco Referencial.....	40
4. Algumas Perguntas mais Específicas	41
CONCLUSÃO	47
BIBLIOGRAFIA	48

CADERNO DE ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Processo de (Re)Elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas da Prefeitura de Guarulhos

Celso dos S. Vasconcellos*

INTRODUÇÃO

O mundo que nos cerca não é, apenas, uma criação do espírito; ele existe concretamente. É dele, pois, que devemos partir para construir outra coisa, isto é, outro mundo. (...) Quando consideramos a história possível e não apenas a história existente, passamos a acreditar que outro mundo é viável. E não há intelectual que trabalhe sem ideia de futuro. Para ser digno do homem, qual seja, do homem visto como projeto, o trabalho intelectual e educacional tem que ser fundado no futuro. É dessa forma que os professores podem tornar-se intelectuais: olhando o futuro. Milton Santos (1999: 12; 14)

As estruturas que construímos na escola, os dispositivos pedagógicos que elaboramos são, antes de tudo, a concretização dos avanços que conseguimos, portanto, pontos de apoio para avançarmos ainda mais. Ao mesmo tempo, permitem que não precisemos “reinventar a roda” novamente, ou termos de ficar na dependência da boa vontade individual, do humor momentâneo do outro. Não há estrutura ou dispositivo que garanta por si um bom trabalho educativo. Por outro lado, as estruturas e dispositivos não são neutros: facilitam determinadas práticas e dificultam outras.

O Projeto Político-Pedagógico ganha força na Ciência Pedagógica a partir da tomada de consciência da escola como unidade de mudança. De fato, considerando-se uma Rede de Ensino, sabemos que a referência básica de alunos, pais e professores é a sua escola. Onde você estuda? Onde você trabalha? “Na escola Paulo Freire”, “No Seródio”. É a partir daí que as mudanças na prática educativa podem começar a ocorrer. Todavia, isto não vai se dar de forma espontânea, o que demanda uma série de procedimentos metodológicos que se traduzem na construção coletiva do projeto.

Existem diferentes níveis de elaboração do PPP: desde alguns valores vivenciados pelo grupo, uma pequena carta de princípios em que estes valores são explicitados, até uma construção rigorosa, estruturada, por exemplo, em *Marco Referencial, Diagnóstico e Programação*, como a que estamos nos propondo fazer.

Quando falamos em Projeto, de um modo geral, duas ideias nos ocorrem: ação e futuro, fazer algo no futuro. A questão temporal, portanto, é uma das suas bases essenciais. O tempo é inexorável: flui sempre. Para o bem (quando estamos num sofrimento – “O tempo é o melhor remédio”), ou para o mal (quando o desperdiçamos). Quando se trata do espaço, podemos escolher – estar aqui ou ali. O tempo se impõe: é agora. Com a memória, podemos ir ao passado; com a imaginação, ao futuro, mas sempre ancorados no presente. Vivemos numa sociedade com apelos altamente dispersivos (são muitas as estratégias de dispersão induzida,

qual seja, de seduzir, chamar a atenção para o que não é essencial). Ao entrarmos no Google, por exemplo, podemos ficar horas transitando de “galho em galho”, pelo rizoma da rede mundial de computadores (*World Wide Web*).

Com ou sem Projeto, as aulas acontecem, os alunos estão em sala. Que rumo se dá ao trabalho? Projetar é uma forma de não sermos engolidos pelo inevitável fluxo temporal, de assumirmos uma posição consciente e crítica frente à nossa atividade (e à vida!), enfim, de transformarmos *Chronos* (o tempo corrido, o tempo físico, do relógio) em *Kairós* (o tempo oportuno, o tempo da visita, o tempo especial).

Este texto não entra no fazer cotidiano da escola, nos detalhes minuciosos das práticas, mas aponta a necessidade e a possibilidade de se avançar na atividade de projeto. Procura atuar, portanto, na mobilização dos docentes para a mudança, para a criação de alternativas curriculares humanizadoras através um projeto significativo. Na metáfora que o Prof. Danilo Gandin costuma utilizar, este texto disponibiliza o *moinho* (instrumento teórico-metodológico); o *grão* (o conteúdo, as contribuições concretas) deve ser dado pelos participantes de cada escola.

Gostaríamos de transmitir muita esperança, fortalecer o ânimo, a potência do educador, a crença de que as coisas na escola podem mudar, apesar dos limites e contradições, tanto no campo social quanto educacional.

À medida que o processo avança, sentimos necessidade de explicitar mais nossas opções, nossas práticas, nossos princípios educativos, enfim, nosso Projeto Político-Pedagógico. Em alguns momentos, a riqueza de caminhada da Rede e das Escolas contrasta com a limitada explicitação formal dos princípios. Investir na sistematização nos parece fundamental para balizar os avanços, para fazer a memória do sentido, num mundo tão fragmentado e alienante, assim como servir de referência aos novos companheiros de trabalho que vão se incorporando às escolas nas mais diversas funções.

Reconhecemos as diferentes trajetórias (currículos) dos educadores e das escolas, o que implica múltiplas possibilidades de leitura e de diálogo. Gostaríamos que cada professor, cada educador —pessoal e coletivamente—, de alguma forma, se sentisse acolhido em sua realidade, seja em termos de dificuldades, angústias, desafios, quanto de compromisso, alegrias, conquistas, lutas e práticas inovadoras.

Uma imagem que nos vem, pensando nesse processo de (re)elaboração dos PPPs das escolas, é a da caravana. Na caravana, consegue-se identificar que há um coletivo que caminha junto. Só que tem gente que está lá na frente, tem gente que está no meio, outros estão mais para trás. Mas, todos fazem parte da caravana. Alguns educadores têm uma experiência vastíssima nesse campo: já fizeram, refizeram, já assessoraram, já acompanharam o desenvolvimento de Projetos Político-Pedagógicos. Outros, talvez, viram, na faculdade, mas não tenham vivido ainda esse processo de construção numa escola concreta. Há uma diversidade de situações. Enquanto Rede também vivemos isto. O interessante é que, embora cada escola irá fazer o seu movimento, de acordo com sua realidade, estaremos realizando todos um grande movimento no conjunto das escolas.

O Processo de (Re)Elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas da Prefeitura de Guarulhos visa as seguintes finalidades:

- Contribuir com o avanço da Qualidade Social da educação em nossas escolas
- Possibilitar a reflexão crítica e coletiva sobre o Sentido do trabalho da escola
- Favorecer o envolvimento dos professores com o trabalho pedagógico

- Contribuir no processo de Formação de gestores, PCP, professores, demais profissionais da escola, comunidade escolar
- Fortalecer a Gestão Democrática na escola
- Diminuir a Rotatividade dos educadores (e, conseqüentemente, a evasão de alunos)
- Disponibilizar instrumento metodológico de Referência para ajudar a mediar conflitos na escola
- Favorecer o resgate e a sistematização da Cultura Pedagógica da escola
- Possibilitar a tomada de consciência da Zona de Autonomia Relativa da Escola, sua ocupação e ampliação.

Sabemos que para alguns educadores, talvez, as reflexões aqui propostas sejam desqualificadas, e entendidas como “blábláblá”, “é tudo teoria”, enfim, “colóquio flácido para acalantar bovinos” (conversa mole para boi dormir). Como entender este fato? Efetivamente, sabemos que existem diferentes modalidades de produção escrita e que, ao longo de sua experiência, desde o tempo da formação acadêmica, o professor muito provavelmente deparou-se com textos de qualidade duvidosa, tanto do ponto de vista do rigor teórico-metodológico (por exemplo, textos frutos de modismos, fragmentados, descontextualizados, de autores que nunca se sensibilizaram ou mesmo pisaram numa escola pública, sem contar os de “autoajuda pedagógica”, sem fundamentação alguma, a não ser a “inspiração do autor”, etc.), quanto da intencionalidade política (textos alienados, alienantes, com finalidade de apontar problemas nos docentes como estratégia de responsabilizá-los exclusivamente pelo fracasso da escola e fragilizá-los enquanto categoria, etc.). Portanto, a atitude crítica é fundamental. Ocorre que em alguns colegas parece ter-se instalado aquele “anticorpo” tipo “não li e não gostei”, qual seja, o fechamento a qualquer proposta de reflexão teórica. De qualquer forma, as pessoas precisam de *palavras para comer* (Alves, 1984: 52); ninguém vive sem um *teoriazinha* de mundo. Ao propormos esta reflexão, entramos na disputa pelas representações que vão embasar a prática dos educadores. Nosso desejo é contribuir com o trabalho dos professores através de elementos teóricos, metodológicos e práticos desta ferramenta que é o Projeto Político-Pedagógico.

[Nota Metodológica: considerando as diferentes experiências dos gestores com processos de construção do Projeto Político-Pedagógico, pode-se começar a leitura do texto por onde sentir necessidade.]

I—RESSIGNIFICAÇÃO DO PPP

Somos uma galera, remadores no porão, remando furiosamente. Instauram-se métodos de avaliação das remadas. Mede-se a sua frequência. Analisa-se a sua sincronia. Verifica-se a velocidade do barco. Calcula-se a sua aceleração. Tudo muito científico. Só que ninguém sabe aonde vai o barco. Para onde vai o barco?

C. Wright Mills

Nossa civilização é rica de meios e carente de fins

Albert Einstein

Não há meio mais seguro de pôr fim à escola do que não lhe atribuir um fim.

Neil Postman

A análise de projetos pedagógicos de algumas escolas, de diferentes regiões do país, revela que, a rigor, não se tratam propriamente de projetos educativos e sim de um agrupamento de uma série de dados (chamados equivocadamente de diagnóstico) e planos de trabalhos (composição de equipe, horários, projetos específicos, etc.). Falta intencionalidade, falta a escola dizer a que veio, que ser humano quer formar. Há um verdadeiro déficit de utopia! É claro que a ação é fundamental; mas ação por ação, nossas escolas estariam muito bem, pois o que não falta é prática... A mudança qualitativa se dá por um novo fazer, vinculado a uma nova maneira de ser. Quando nestes projetos existe alguma referência em termos de finalidade, o que se percebe é que falta autoria, isto é, falta dizer com as próprias palavras o que se busca, o que se deseja, pois é comum a prática de simplesmente se citar aquilo que se encontra nos documentos oficiais. Além disto, falta leitura crítica da realidade, já que são colocados dados sobre a realidade (às vezes, longas páginas), mas não são interpretados.

Que os pais não saibam porque mandam os filhos para escola, compreendemos; que os alunos não saibam o que estão fazendo em sala de aula, entendemos; mas que a escola, que os professores não saibam o sentido de seu trabalho, é muito grave!

Há um fato aparentemente banal da condição humana que, todavia, a rigor, é decisivo: não nascemos prontos, nem programados. Enquanto *Homo Sapiens Sapiens*, a programação biológica, embora fundamental, é totalmente insuficiente para atingirmos a plenitude humana. Fazemo-nos por nossa atividade, e como esta atividade não é previamente programada, precisamos a cada instante fazer opções, o que implica a necessidade de critérios para balizar a escolha. É certo que podemos escolher não escolher, qual seja, abrímos mão de nossa existência mais autêntica e sermos (tele)guiados por algum "guru". Mas isto é morte em vida. Paulo Freire inicia uma das suas primeiras grandes obras (*Educação como Prática da Liberdade*) dizendo com todas as letras que é preciso fazer uma opção: queremos a sociedade do ontem (marcada pela dependência e dominação) ou a sociedade do amanhã (marcada pela democracia, pela humanização) que começamos a construir hoje? Considerando que não há neutralidade, que toda ação humana está marcada por algum nível de representação mental (conceito, teoria, valor), precisamos estabelecer direções, metas, tanto do ponto de vista pessoal quanto coletivo. Um dos aspectos fundamentais do projeto é justamente o pôr teleológico, a finalidade, o horizonte, a utopia.

É relativamente comum ouvirmos professores referindo-se ao Projeto Político-Pedagógico como algo etéreo, burocrático, formal, longe de seu cotidiano ("Coisa da direção ou do sistema de ensino"). De fato, sabemos que em não poucas situações isto corresponde à realidade. No entanto, corresponde também a uma distorção do sentido radical do projeto educativo de uma instituição, já que, pelo contrário, o projeto é um instrumento para a construção de uma educação de qualidade democrática, portanto, um ponto de apoio para todos aqueles que se comprometem com esta causa, inclusive o professor! Questões fundamentais do sentido do trabalho, do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, das condições de trabalho, do clima institucional, do posicionamento frente à lógica seletiva dos exames, são mais bem enfrentadas quando se tem um projeto construído participativa e criticamente.

Aparentemente, nada mais elementar do que a tarefa da escola. No entanto, esta visão superficial é facilmente desfeita quando se aprofunda um pouco a análise, pois tanto do ponto de vista teórico quanto prático, existem inúmeras diferenças, tensões e divergências.

Uma das funções básicas do PPP é a produção de sentido: afinal de contas, o que estamos fazendo aqui na escola, qual a finalidade maior de nosso trabalho, que ser humano desejamos formar, como vemos a realidade, o que vamos fazer para alcançar nossos objetivos? A atribuição de sentido é uma das necessidades humanas mais radicais. Viver num mundo que faça sentido é a grande busca do ser humano. Poderíamos dizer que, como seres incompletos, de falta, temos muitas fomes —afeto, justiça, beleza, transcendência—, além da fome de comida e de palavra. Rubem Alves, fazendo esta articulação, diz que precisamos de *palavras para comer*. Desde muito cedo, cada ser humano, inserido no universo social, busca atribuir sentido ao mundo em que vive. O comportamento típico da inteligência é o de atribuir sentido. Como nos diz prof. Oswaldo Giacóia Junior, *o insuportável não é a dor, mas a falta de sentido da dor, mais ainda, a dor da falta de sentido*. O Projeto, ao articular Projeção de Finalidades (*Marco Referencial*), Análise da Realidade (*Diagnóstico*) e Plano de Ação (*Programação*), possibilita que os educadores atribuam sentido ao conjunto de suas práticas.

1. Questionamentos subjacentes às resistências quanto ao PPP

Em função das distorções históricas, cabe (re)conhecer, acolher e enfrentar as representações mentais —dúvidas, preconceitos— dos educadores em relação ao projeto.

Argumento	Possível Núcleo de Bom Senso	Possível Contra-Argumentação
É teórico	De fato, a elaboração do projeto é um momento teórico-metodológico que demanda reflexão, diálogo, estudo, partilha, sistematização (não tem como ser “prática”)	Prática é o que vai ocorrer a partir da elaboração, de forma qualificada, consciente e crítica. Lembrar que o projeto, na perspectiva dialética, implica tanto a elaboração quanto a realização interativa, justamente para não ficar só em “palavras alusivas”. Numa analogia: é bom andar de trem; todavia, se não houver o momento de colocar os trilhos, a partir de um plano, o máximo que conseguimos é olhar a paisagem a partir de um vagão... parado!
É só blábláblá; não funciona, é fora da realidade, é perda de tempo	Palavras bonitas que foram ditas e escritas e nunca colocadas em prática. Propostas feitas totalmente fora da realidade. Só um papel escrito não garante alteração da prática	A concretização do projeto depende da qualidade política (grau de envolvimento e compromisso na elaboração e na realização do PPP) e da qualidade formal (rigor teórico-metodológico), além de algumas condições objetivas
Na prática, a teoria é outra	Na sua vivência, o professor já teve contato com vários discursos que pareciam	Por detrás de toda prática sempre há uma teoria. Que teoria irá pautar nossa prática? Vamos tomar consciência e optar, ou seguir reproduzindo

	desconhecer a realidade em que atua	mecanicamente? Temos conhecimento dos níveis de consciência? Na prática, a teoria é aquela que de fato internalizamos, e não necessariamente aquela que temos afinidade
É muito complicado	De fato, a construção de um PPP não é uma tarefa simples	A educação escolar é uma das atividades mais complexas do ser humano. O rigor na elaboração do projeto apenas expressa isto. O projeto não deve ser artificialmente complicado só para ficar "um texto bonito", para mostrar que a escola domina as novidades teóricas da Pedagogia. Quem entendeu realmente é capaz de dizer de maneira simples (não simplista!). Este deve ser o esforço da escola. A própria metodologia de construção, através da participação de cada um, ajuda a fugir das "formulações academicistas", do "pedagogês", das famigeradas citações seguidas de mais citações...
É exigência da mantenedora	Há mantenedoras que fazem exigência formal, burocrática	Será que a atitude infantil, meramente reativa, por parte da escola é a mais adequada ("Não vamos fazer só porque a mantenedora está exigindo")? O projeto faz sentido ou não? Se faz, vamos nos envolver independentemente de ser ou não exigência da mantenedora
Sua construção é muito demorada	Em algumas escolas, fica-se anos elaborando, o que provoca um grande desgaste	É preciso colocar um limite de tempo para a elaboração do PPP
Não temos condições de elaborar	•<i>Objetivas</i>: em muitas escolas, não se garantiu ainda o espaço de trabalho coletivo constante (reunião pedagógica semanal); em outras, sequer se pode parar para elaborar o projeto ("E os dias letivos?"). O professor trabalha em várias escolas para poder sobreviver. Há dificuldade de participação dos pais •<i>Subjetivas</i>: a formação do	•<i>Objetivas</i>: questão de prioridade na gestão do tempo. De que adianta "não se perder tempo" ("Temos de cumprir os 200 dias, as 800 horas") com a elaboração, e depois perder-se quase todo o tempo administrando as crises e conflitos advindos da falta de horizonte, de articulação? É um grande equívoco. É urgente cuidar-se da remuneração dos profissionais da educação. Sempre há um grupo de pais dispostos a participar •<i>Subjetivas</i>: a metodologia participativa de elaboração do PPP parte de onde os sujeitos

	professor, de um modo geral, é frágil	estão. O próprio processo de construção é formativo, na medida em que as concepções iniciais serão problematizadas, discutidas, superadas
Já temos o Regimento, para quê mais um papel?	O Regimento tem uma função importante de dar sustentação formal, legal ao funcionamento da escola	São elementos com funções bem diferentes. O Projeto é/deve ser o norteador do Regimento. Sabemos que, em algumas escolas, o Regimento foi feito antes do PPP. O risco é a escola, ao elaborar (ou refazer) o PPP, ficar presa ao Regimento anterior. O processo deve ser inverso: elaborar-se o PPP e depois refazer o Regimento para dar base legal ao Projeto. O Regimento deve estar a serviço do PPP, e não o contrário
Já temos o Projeto; só não está sistematizado	Sempre existem ideias pautando as práticas	Será que existe "o" projeto ou "os" projetos? Quando não está sistematizado, quando não há documento de referência construído coletivamente, há o risco de existirem vários projetos convivendo, sem tomada de consciência, sem articulação entre si e até em conflito
Já tenho o meu planejamento de sala de aula; já sei o que devo fazer na escola	O PPP não exclui o planejamento didático de cada professor	O PPP atua no nível geral da escola. Sabemos que muito do que acontece em aula é reflexo do contexto escolar, que não pode ser relegado. Além disto, as pesquisas (Saeb, Pisa) revelam que grande parte dos alunos não está efetivamente aprendendo o que deveriam. É preciso pensar o conjunto da escola
Eu trabalho há mais de 20 anos; antes não tinha nada disso e a escola ia muito bem, obrigado	Não havia a prática de explicitar o projeto educativo da escola	Os tempos são outros. Há uma profunda crise de sentido da escola, em função de mudanças na sociedade, na escola e na relação entre ambas
Enquanto não mudar a Sociedade, o Sistema de Ensino, não adianta ficar fazendo projeto	A escola não é uma ilha; sofre condicionamentos; muito do que acontece na escola é reflexo do contexto maior	Na mesma rede de escolas, nas mesmas condições objetivas locais, vemos escolas com práticas e resultados bastante diferentes. Existe sempre uma Zona de Autonomia Relativa (ZAR) da escola! O projeto é uma forma de tomar consciência, ocupar e ampliar este espaço

—Quadro: Argumentos Contrários ao Projeto Político-Pedagógico—

Indagamos: sem um projeto mais consciente e crítico, a escola funciona? É triste dizer, mas temos de admitir que sim... Este é o problema: o trabalho escolar pode ser mal feito! Uma ponte mal feita cai; um dente mal curado dói; um processo mal encaminhado perde a causa. Já com a escola é diferente: de alguma forma, acaba acontecendo, pois há uma inércia, há estruturas, lógicas, determinações, materiais, tradições, contratos, rotinas, horários. Resta indagar: será que o que está em pauta é simplesmente funcionar ou conseguir uma prática fundada numa intencionalidade emancipatória? A construção do projeto é uma forma de combate à alienação do trabalho.

Superemos a eventual ingenuidade: algum projeto sempre seguimos, em função de nossa característica de seres simbólicos, semióticos, teleológicos. Se não está explicitado, se não foi construído coletivamente, há um sério risco de termos práticas reprodutoras espontaneístas, miméticas ou impostas autoritariamente. A questão do vestibular é sintomática e ilustra bem esta situação: raramente encontramos nos projetos político-pedagógicos referência aos exames e concursos. Ora, se o PPP é a expressão da identidade da escola e se nele nada consta sobre o vestibular, qual seria a conclusão lógica? Que o vestibular não seria relevante para aquela instituição. No entanto, no concreto da escola, costuma ser a grande referência para a organização do currículo (da Educação Infantil ao Ensino Médio...).

Sobre o Grau de Autonomia da Escola

Um questionamento que costuma emergir quando se fala da construção do Projeto Político-Pedagógico é o relativo ao grau de autonomia que a escola tem para tomar decisões no seu âmbito de atuação: “Quanto de autonomia o PPP propicia ao grupo de trabalho e com’ que olhar a coordenação mais ampla (Secretaria da Educação) observa esta autonomia, se plena?”; “Qual a autonomia nas ideias e soluções de problemas específicos da unidade escolar?”; “Se vamos construir o PPP da escola, teremos autonomia nas tomadas de decisões?”; “Como construir um PPP próprio se falta autonomia nas escolas?”; “Se temos autônominas outras, pedagogicamente falando, por que não com os recursos também?”; “A escola terá autonomia para reunir os grupos de pais, comunidade e equipe escola?”; “Os objetivos e metas elaborados pela escola serão consolidados de que maneira, em consonância com a proposta da Rede ou poderá ser algo com certa autonomia da escola?”; “A escola terá autonomia suficiente para realizá-lo?”; etc.

A autonomia é o outro nome da liberdade. Nascemos quase que totalmente dependentes. Conquistar a autonomia é um grande desafio da existência. Podemos observar como desde cedo o ser humano anseia por ela: o desejo, a alegria da criança em poder fazer algo sozinha; “Eu posso”, “Eu sou capaz”. Este é um dado da condição humana (potência da ação – Arendt, 1995). Não é à toa que a primeira obra de maior repercussão de Paulo Freire é *Educação como Prática da Liberdade*; a última obra publicada em vida é *Pedagogia da Autonomia* e sua obra maior é *Pedagogia do Oprimido*: em todas elas a liberdade ocupa lugar central.

A liberdade tem um duplo desdobramento: liberdade **de** (imposição, opressão) e liberdade **para** (proposta, projeto). A liberdade tem este sentido radical de superação das amarras, dos condicionamentos; contudo, não se fecha em si mesma: para realizar-se, precisa investir num caminho, numa direção escolhida pelo sujeito.

Considerando que *não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio* (Freire, 1983: 35), cabe reconhecer que a liberdade não é absoluta; na medida em que o sujeito é um ser de relações,

sua liberdade é sempre relativa. Todavia, ser relativa não significa ser nula ou desprezível; muito pelo contrário: todo esforço da existência caminha justamente no sentido de ampliar cada vez mais nosso círculo de possibilidades, portanto, de liberdade. *A liberdade consiste em saber que a liberdade está em perigo. Mas saber ou ter consciência é ter tempo para evitar e prevenir o momento da inumanidade* (Levinas, 2000: 23).

Ser livre não é ser isento de condicionamentos. Ser livre é saber lidar com os condicionamentos: tomar consciência deles e, dentro da Zona de Autonomia Relativa, fazer as opções de acordo com um projeto de vida, com um conjunto de valores, que inclui a superação das estruturas que limitam nossa ação. Somos livres:

- Na forma como nos relacionamos com os condicionamentos. Numa situação extrema, num presídio, onde é muito forte o constrangimento, a pessoa pode escolher como encarará sua prisão. Um caso clássico é o de Viktor Frankl (1905-1997): escolheu um determinado jeito de viver no campo de concentração, na 2ª Guerra Mundial, e acabou desenvolvendo ali, nas condições mais adversas, a Logoterapia (terapia através do sentido);
- Para lutar contra os condicionamentos opressivos, contra aquilo que cerceia nossa liberdade a ponto de comprometer nossa humanidade. *A consciência que o homem tem das causas se transforma em outra causa, capaz de alterar a ordem das coisas* (Aranha e Martins, 1986: 317).

Autonomia pode ser entendida como autodeterminação (ou auto-eco-determinação, uma vez que o meio, o mundo externo, sempre participa deste processo - Morin, 1996: 283). O sujeito/grupo autônomo é aquele que internalizou valores e vai agir de determinada forma não em função do exterior, do que pode ganhar ou perder, mas por um apelo interno: se não fizer, não estará bem consigo mesmo.

Creemos que há clareza de que o PPP não deve estar “fora da lei” (a não ser em casos de grande inovação da prática, mas mesmo assim é por um período limitado, até que haja mudança da lei, ou um Contrato de Autonomia estabelecido entre a escola e a Secretaria de Educação). Um aspecto importante de se destacar, no entanto, é a questão da lei e das suas “versões”. O caso do Estatuto da Criança e do Adolescente é típico: dizem os professores que “Agora, com o ECA, não podemos fazer nada; os alunos só têm direitos”, etc. Isto se deve em grande parte ao desconhecimento do ECA, qual seja, os professores ficam repetindo algo que ouviram falar, mas não foram verificar. Caso fossem, iriam encontrar todo um capítulo (artigos 112 a 125) que fala de medidas socioeducativas baseadas, em grande medida, naquilo que Piaget chama de Sanção por Reciprocidade.

Embora os condicionantes objetivos sejam os mesmos (Constituição, Lei de Diretrizes e Bases, Estatuto da Criança e do Adolescente, Projeto Político-Pedagógico da Rede, salário, realidade local, meios de comunicação, perfil das famílias, etc.), efetivamente existem educadores, escolas, fazendo diferente, qual seja, tendo práticas significativas e relevantes. Como explicar tal fato? Como é que existem escolas/professores que, nas mesmas condições que outros, conseguem fazer um trabalho diferenciado? Esta pergunta incomoda. A existência destas práticas nos aponta para a questão da autonomia relativa. Como afirma Heller (1929-):

A liberdade, decerto, jamais é absoluta. Autonomia significa que somos responsáveis por nossas ações, já que elas decorrem de nós mesmos; e devemos sempre supor que deveríamos ter agido de outro modo. Relativa significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores. Em suma, a nossa determinação social não condiciona por si só nossas ações, mas certamente as influencia de perto. (1982: 151)

A ausência de qualquer autonomia seria o determinismo, entender que nada diferente poderia ser feito (impotência). Autonomia plena seria o voluntarismo, achar que se poderia tudo (onipotência). Autonomia relativa significa resgatar a capacidade de intervenção, dentro da realidade dada, a partir da vontade, da consciência, da inteligência, da organização (poder limitado, mas real). Não esquecemos os condicionantes objetivos (*a arma da crítica não pode se esquecer da crítica das armas* – Marx, 1989a: 86), porém, da mesma forma, não ficamos impotentes diante deles, não esquecemos da possibilidade de mudança, do *ainda-não* (Bloch, 2005), que é o homem quem faz a história (Marx, 1986: 17), portanto, da autonomia relativa. É o que veremos a seguir.

2. Zona de Autonomia Relativa

Se alguém ao ler este texto, me perguntar, com irônico sorriso, se acho que, para mudar a *Escola*, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível. (cf. Freire, 2000: 53).

A Atividade Humana, intencional e crítica, de um modo geral, depende do **Querer** e do **Poder** do sujeito (pessoal e/ou coletivo). Sabemos que há pessoas que querem, mas não podem, enquanto outras, podem, mas não querem. Daí a demanda simultânea do Querer e do Poder. Isto, naturalmente, vale também para a Atividade Docente.

O empenho (Querer) no trabalho depende do quanto o educador julga **importante** (Desejo) e **complexa** (Necessidade) sua ação. Se aquilo não tem relevância para ele, se não deseja profundamente que aconteça, para quê se envolver? Estamos aqui fazendo uma abordagem concreta, não idealista, o que nos impõe lembrar que somos seres complexos, multifacetados, em quem convivem ao mesmo tempo vários quereres e diferentes níveis de saberes. Uma das tarefas da reflexão crítica e coletiva sobre a prática, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos, é justamente fazermos uma arqueogenealogia para identificarmos quais os afetos que nos ligam a determinadas ações e qual a teoria que de fato está pautando nossa prática, uma vez que é muito comum conviver em nós uma teoria inovadora, porém num nível superficial da consciência, e uma teoria instrucionista, porém enraizada (*Imprinting*).

As práticas mecânicas ou improvisadas, a rejeição ao estudo, a recusa à reflexão crítica sobre a ação, revelam o pouco valor que certos professores e instituições dão à atividade educativa (depois, como esperar que outros a valorizem?). Além disto, como será que o professor encara a densidade daquilo que está se propondo fazer? Se para ele ensinar é banal, fácil (basta chegar lá e começar a falar aquilo que já falou “n” vezes), para quê planejar?

Do ponto de vista do empenho no trabalho, a questão, em princípio, estaria resolvida analisando o Querer do sujeito, que é a *energética da ação* (Piaget, 1978: 13). Ocorre que, embora o Poder não gere o Querer, a representação que o sujeito/grupo tem sobre a **possibilidade** (Poder) de sua realização acaba funcionando como uma espécie de fator modulador do Querer, qual seja, aquilo que, inicialmente, era reconhecido pelo sujeito como importante e complexo, pode ser ressignificado se ele passar a entender que não há viabilidade de sua realização. Este é um elemento ao qual devemos prestar muita atenção.

Existem limites que transcendem o sujeito, grupo ou instituição, uma vez que estão dados por fatores naturais ou sociais mais amplos. Sabemos dos limites de qualquer ser humano e de qualquer instituição: há um princípio de realidade a ser encarado. É preciso saber lidar com a nossa não-onipotência: não podemos tudo. Lembramos aqui de fatores como a formação inicial disponibilizada aos professores, o salário, o número de alunos em sala de aula, a legislação, as normas, os limites de tempo, espaço, recursos, o perfil da comunidade, etc. Evidentemente, estes limites não são absolutos, mas históricos, o que significa que, de diferentes formas e em diferentes medidas, podem ser quebrados e superados, correspondendo mesmo a um autêntico compromisso com a conquista de uma educação de qualidade social.

Todavia, com muita frequência, o limite que limita efetivamente a ação dos sujeitos e da instituição não é este externo, e sim um outro que tem a ver com a autolimitação e/ou com as contradições dos próprios sujeitos, individual ou coletivamente considerados.

Conceituando a ZAR

Denominamos Zona de Autonomia Relativa (ZAR) justamente o espaço compreendido entre o limite externo e o limite interno da ação do sujeito e/ou de uma determinada instituição. Qualquer semelhança com Zona de Desenvolvimento Proximal não é mera coincidência; pelo contrário, é intencional. A ZAR mostra que a mudança não é fruto de condições ou pessoas “excepcionais”, mas de explorar possibilidades, o *ainda-não* (Bloch), o *inédito viável* (Freire).



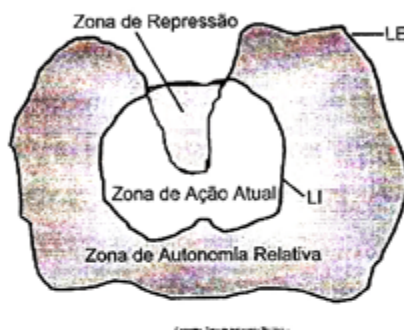
A Zona de Autonomia Relativa revela que temos o que fazer já, coisas que não só estão ao nosso alcance como também que, caso não as desenvolvamos, ninguém poderá fazê-las em nosso lugar (por exemplo, no momento da dificuldade do aluno em sala), tendo, portanto, uma repercussão ética (atuar sobre um campo que é de nossa responsabilidade). Ao mesmo tempo, revela-nos que temos espaços para lutar contra a lógica maior que dificulta nossa prática.

Um relato de professoras da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro nos ajuda a entender melhor a importância do olhar do professor, da relação interpessoal em sala de aula. Segundo elas, na mesma escola, dentro de uma favela, uma professora é agredida, ameaçada de morte, tem seu carro riscado. Já com outra professora, os alunos vão lá fora esperá-la, funcionando como uma espécie de “anjos da guarda”. Como entender tal fato? Os elementos normalmente usados para explicar a agressão ao professor aqui não têm muito sentido, uma vez que o salário, as condições de trabalho, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a família, os meios de comunicação social, etc. são os mesmos, posto que as duas professoras atuam na mesma escola. Ora, se um

professor chega em sala cheio de preconceitos em relação aos alunos (por que “são pobres”, “negros”, “filhos de marginais”, “displicentes”, “incapazes de aprender”, “mal cheirosos”, “sem berço”, etc.) como espera ser bem recebido por eles? Sabemos que estão aqui envolvidos processos inconscientes, em que não há necessidade de se dizer uma palavra que expresse o preconceito. O olhar o expressa! Neste caso, a violência física dos alunos, embora condenável, evidentemente, é compreensível: reagem a uma violência simbólica sofrida antes.

As instituições, os educadores que produzem mudanças transitam pela ZAR, ao invés de ficarem presos ao limite interno. Num primeiro momento, portanto, a ZAR é que foi ocupada/explorada.

No esquema acima, representamos os limites internos e externos por círculos. É claro que no concreto da escola não é assim que acontece, uma vez que para cada campo de atuação teremos diferentes níveis de limites. O esquema a seguir traz uma representação mais condizente com a prática.



A zona de ação atual do sujeito/grupo, normalmente, é definida muito mais pelos limites internos do que pelos externos. A zona de repressão representa aqueles aspectos em que claramente o sujeito/grupo já avançou, mas é barrado pelo limite externo. (Vasconcellos, 2012d: 222)

Um das primeiras coisas a compreender é que (...) nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados. (Foucault, 1981: 149-50)

3. “Na real, o PPP serve pra alguma coisa?": Os Desafios da Prática e o Projeto

As maiores queixas dos educadores no cotidiano das instituições de ensino não dizem tanto respeito às questões pedagógicas ou técnicas, e sim aos relacionamentos, à disputa de egos, às relações de poder, ao autoritarismo, ao desrespeito, à imposição de ideias e decisões (sujeitos não são ouvidos, “pacotes” são despejados). Neste campo também o projeto, embora não sendo panaceia, constitui-se um interessante instrumento de luta para quem está querendo reverter esta situação, na medida em que viabiliza a expressão, o estabelecimento de critérios comuns, valores, linhas de ação, determinação de responsabilidades, propostas de formas de ser e de agir no coletivo escolar. Pela explicitação, ajuda a acabar com o “eu acho que ele acha...”, a criar clareza nos posicionamentos, transparência nas relações.

Muitas pessoas têm uma postura equivocada e nem desconfiam disto, porque nunca refletiram mais critica e sistematicamente sobre os pressupostos de tais práticas, porque não sentiram necessidade de se proporem comportamentos diferentes dos tidos até então, ou porque não foram até então confrontadas com um referencial estabelecido coletivamente. No caso daquelas pessoas mais resistentes, por meio do projeto, temos uma legitimação coletiva da exigência de respeito às iniciativas, evitando que as eventuais cobranças sejam tomadas como pessoais.

Outra grande e constante queixa dos docentes diz respeito ao desinteresse dos alunos. A perspectiva que tradicionalmente apontávamos para os alunos era a do emprego através do estudo. Com a informática, robótica, automação flexível, etc., o emprego entra em crise, os postos de trabalho vão diminuindo. Para se conseguir um estágio de Engenharia (com remuneração praticamente simbólica e sem promessa de contratação posterior), o estudante hoje precisa passar por 4 ou 5 fases de seleção (teste de conhecimentos gerais, lógica e línguas pela internet, dinâmica de grupo na empresa de recursos humanos, teste presencial de línguas, dinâmica de grupo na empresa interessada, entrevista, além da análise de currículo...); no passado, tal rigor era utilizado para se contratar o presidente da empresa... De forma mais ou menos consciente, interrogam os alunos: para quê estudar? A violência e a droga na juventude revelam bem isto: o que está por detrás é a fala de horizonte, de perspectivas, de sonhos, de esperança. Muitas vezes, nós, que também perdemos os mapas, não sabemos de fato qual a finalidade da escola. Enquanto pensávamos a escola segundo a ideia vendida pela burguesia —ser alguém na vida—, muito bem. Até havia um discurso de formar o cidadão, mas o que interessava mesmo era o “ser alguém na vida”. Quando esta lógica começa a entrar em colapso, não sabemos muito bem o que dizer para os alunos. Ora, através da construção do Projeto Político-Pedagógico temos a oportunidade de refletir sobre este elemento fundamental, que está na base mesmo do interesse do aluno por qualquer objeto de conhecimento: o próprio sentido do estudo (lembrar que antes de querer saber o sentido de aprender qualquer conteúdo, o aluno quer saber para que estudar!).

Vejamos outras possíveis contribuições do Projeto Político-Pedagógico:

Desafio/Queixa	Contribuição do PPP
Falta de continuidade das Políticas Educacionais da mantenedora	•Propicia, através do registro e do compromisso coletivo, a continuidade da política educacional no âmbito local
Interferências abruptas da Mantenedora	•Ajuda a educar a mantenedora: todos devem respeitar o projeto, a Zona de Autonomia Relativa da escola •Discussão coletiva das atividades a serem realizadas (e não imposição)
Autoritarismo na Escola	•A elaboração do PPP com a metodologia do Planejamento Participativo propicia vários espaços de manifestação, desde as respostas individuais, até a participação nos plenários •O PPP estabelece critérios comuns para guiar as relações humanas na escola; assim, ajuda a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente

	•As decisões no PPP são coletivas, não cabendo "pacotes" •Há atribuições de responsabilidades
Fragmentação do Trabalho	•Articulação das várias atividades e projetos no interior da escola •Articulação, sinergia, evitando que um, sem querer, desfaça o que outro fez •Ajuda professor superar sentimento de solidão que costuma ter no enfrentamento das dificuldades •Envolvimento dos pais e comunidade
Rotatividade dos Profissionais	•Projeto cria um clima de trabalho que acaba atraindo, satisfazendo as pessoas, o que leva à manutenção do coletivo de educadores. Evita-se o desgaste de ter de começar sempre de novo, e desenvolvem-se vínculos de compromisso com os resultados do trabalho
Indisciplina	•Resgate do sentido do estudo, que tem forte repercussão na motivação e, conseqüentemente, na disciplina •Definição de uma linha comum de atuação através da construção coletiva do projeto disciplinar (MR: concepção de disciplina; D: análise crítica e coletiva dos problemas disciplinares; P: propostas de ação para superar os problemas)
Falta de Condições Adequadas de Trabalho	•Ajuda a conhecer e potencializar o uso dos recursos que se tem •Ajuda a justificar a luta pela melhoria dos recursos, na medida em que se faz um trabalho sério, comprometido, e que o coletivo se organiza para exigir
Formação Deficitária do Educador	•A construção do PPP é um espaço de formação; cada um pode disponibilizar e fazer circular seu saber, provocando o outro para a reflexão, para o estudo
Falta de Participação da Família	•O processo participativo de elaboração do PPP propicia o envolvimento da família com o âmago da atividade educativa. Como diz um gestor: "O PPP tem nos possibilitado trazer nossas comunidades de forma ordenada e participativa para o interior de nossas escolas. Não o interior do prédio, mas sim no interior orgânico destas"
Cobranças Equivocadas da Comunidade	•O PPP possibilita a unidade (não uniformidade) e a competência dos educadores para enfrentar eventuais pressões equivocadas •Dá um referencial para o trabalho educativo; dá respaldo teórico-metodológico (científico) para aquilo que é feito na atividade docente •Possibilita a formação dos pais, através da participação na construção do projeto

—Quadro: Contribuições do Projeto Político-Pedagógico—

O PPP ajuda o professor a assumir o projeto ("vestir a camisa da escola"), já que, quando é construído coletivamente, é muito maior a probabilidade de o projeto ser incorporado. Há diminuição da resistência, em função da construção coletiva. Além disto, o PPP possibilita resgatar a autoestima do grupo: fazê-lo acreditar nas

suas possibilidades de intervenção na realidade. Aumenta o grau de realização/concretização (e, portanto, de satisfação) do trabalho; favorece o desfrutar o prazer de conhecer (a realidade do campo de intervenção) e de concretizar (aquilo que foi projetado).

Sobre a Visibilidade do Projeto

Se queremos superar as limitações e distorções do ensino, precisamos sair do “piloto automático” e ter sempre como base, no conjunto das atividades escolares, o Projeto Político-Pedagógico. Mas onde está ele? Alguém já o viu? Existe um *superdocumento* que o contém? Frequentemente os educadores manifestam o desejo por esta *materialidade*. A tradição formalista, burocrática e cartorial da educação satisfaz-se com documentos; nesta medida, o projeto seria simplesmente o texto escrito (de preferência de maneira bem “sofisticada”). Contrapondo-se diametralmente a esta visão, alguns afirmam que o projeto “é tudo”, logo, não deve ser buscado em escrita alguma (já que jamais seria capaz de dar conta da totalidade). É preciso superar estas posições distorcidas. O Projeto Político-Pedagógico, como *documento de identidade*, tem sim seus elementos sistematizados, mas estes elementos não estão desvinculados da vida concreta da instituição. Não nos interessam textos desconectados da prática, assim como não nos convém práticas quaisquer. Rigorosamente falando, buscamos a práxis coletiva, qual seja, a prática atravessada por uma intencionalidade compartilhada. Assim sendo, dizemos que o Projeto está nas práticas conscientes e críticas da escola, sejam elas simbólicas, políticas/institucionais e/ou materiais: documentos, textos de sistematização da proposta pedagógica, reuniões pedagógicas, subsídios utilizados nos espaços de formação, material didático produzido ou utilizado por educandos e educadores, projetos temáticos, circulares, o cotidiano das salas de aula, o cuidado com a alimentação escolar, o Conselho de Escola, a remuneração dos trabalhadores, os equipamentos escolares, etc. Desde os macroposicionamentos até os pequenos detalhes, há uma intencionalidade subjacente. A visibilidade do projeto é dada pela realidade como um todo e não, simplesmente, por um aspecto dessa realidade, que é o texto escrito, embora o texto escrito seja muito relevante na medida em que sirva de memória e de balizamento das ações.

No modelo mais generalizado de organização da escola na atualidade, quem está com os alunos em sala é um professor por vez (o trabalho de docência em dupla ou coletiva ainda não é regra). Todavia, a atividade que determinado professor desenvolve tem a ver com um projeto coletivo. Quando este projeto não está suficiente claro e explicitado, há um sério risco de desgastes inúteis, devido a esta falta de referencial comum. Uma das necessidades básicas do ser humano é o reconhecimento. De uma forma ou de outra, todo mundo busca o reconhecimento de seu trabalho por parte do outro. Ora, o significado das ações não são autoevidentes; exigem explicações, portanto, diálogo. Às vezes, o que um professor faz numa atividade ou estágio, o outro desfaz na atividade ou estágio seguinte, não por maldade, mas por falta de articulação. Outras vezes, um colega não compreende a iniciativa do outro, por falta de comunicação. Nesta medida, o momento de trabalho coletivo tem um papel muito importante para consolidar a qualidade democrática da prática educativa. E especial relevância tem a construção do PPP, onde, juntos, podemos pensar sobre o conjunto do trabalho da escola a ser desenvolvido ao longo do tempo.

O Projeto expressa de maneira simples (o que não significa dizer simplista) as opções, os compromissos, a visão de mundo e as tarefas assumidas pelo grupo. Neste sentido, o projeto, enquanto texto, não tem poder de

mediar a transformação da realidade. O que vai, de fato, orientar a prática é a teoria incorporada pelos sujeitos (questão dos níveis de internalização da teoria: desejada *versus* enraizada). Por isto, não adianta um belo texto, que não corresponda ao movimento conceitual do grupo. Entendemos que o que precisamos, hoje, não é tanto uma nova relação de ideias sobre a realidade, mas sim uma nova relação com as ideias e com a realidade. O importante é tomar algumas ideias, diretrizes, e acreditar, ir fundo, levar a sério, procurar concretizar, tentar efetivamente colocar em prática (e não ficar pulando de "galho em galho" nos modismos pedagógicos). As ideias, quando assumidas por um coletivo organizado, tornam-se "força material" (Marx, 1989: 86)

No processo de busca de alternativas educacionais, não temos como "copiar" modelos. Estudamos, conhecemos outras experiências, mas criamos o nosso próprio caminho como escola. Dadas as dimensões e complexidade do desafio, fica claro que não será por qualquer ação que avançaremos. Daí a necessidade do projeto.

Outra dúvida que costuma aparecer é quanto à relação entre o projeto da escola e o da rede de ensino: entre eles há um movimento de mão dupla: a construção do Projeto da Rede embasa, referencia, revitaliza o projeto da escola. Ao mesmo tempo, o PPP da Escola alimenta, subsidia, concretiza o PPP da Rede.

Neste amplo contexto é que colocamos o Projeto Político-Pedagógico, qual seja, não como uma formalidade, "mais um papel a ser preenchido que não vai servir para nada", mas como instrumento de luta, uma mediação para o pleno desenvolvimento e aprendizagem de todos, nos seus tempos de vida, enfim, o Projeto como caminho de produção de sentido e de vida. O PPP então passa a ser o documento norteador do trabalho pedagógico, comunitário e administrativo.

4. Envolvimento no Processo: Resgate do Querer do Professor

O Querer do professor passa por três aspectos básicos: o Desejo e/ou a Necessidade (elementos propriamente do Querer), e a Representação Mental do Poder (visão que o professor tem sobre seu Poder, que funciona como fator modulador do Querer). Portanto, a equipe de gestão deverá estar atenta a todos eles para o fortalecimento do Querer do professor.

—Desejo

- Possibilitar o contato do professor (desejo nasce do desejo, do encontro):
- Com pessoas que desejam, que estão vivas, buscando (no presente e/ou que no passado tenham sido marcadas por estas características); este contato pode se dar direta ou indiretamente
- Com práticas de mudança que estão acontecendo na nova direção; sentir o gosto, o clima, a satisfação de quem mudou. Perceber que é possível
- Com o "outro lado" (os que sofrem sua ação); ver como sua ação está repercutindo
- Com os excluídos (tocar a *chaga*)
- Consigo: rever a opção pelo magistério, para ficar inteiro
- Ajudar a superar o isolamento, o medo de mudar e, sobretudo, a indiferença.

—Necessidade

- Ajudar professor a tomar consciência das suas contradições (entre o que sente, pensa, quer, faz). Desestabilizar, provocar a reflexão
- Procurar romper estado de equilíbrio cognitivo do professor; problematizar a ingenuidade, a alienação.

—Poder/Representação do Poder

Saber

- Conceitual: Propiciar a construção de saberes por parte do professor através da Pesquisa (ter acesso a novas concepções; aprender a dialogar com os vivos e mortos significativos) e da Produção (se expressar, escrever — como forma de consolidação e socialização do conhecimento)
- OProvocar a desconstrução de saberes equivocados. Ajudar a desvelar as implicações (pedagógicas, psicológicas, éticas, políticas, sociais, econômicas) de sua prática. Criticar os pressupostos (visão de pessoa e de sociedade)
- Procedimental: Propiciar o desenvolvimento de um *Métodos de Trabalho*: análise da realidade, projeção de finalidades, elaboração do plano de mediação, ação e avaliação. Ajudar a encontrar passos concretos, alternativas viáveis para a mudança; incentivar pequenas iniciativas na nova direção; trabalhar visão de processo
- Fazer a crítica da rotina mecânica, da repetição das práticas, do trabalho sem fundamento, na base do improviso. Criticar o pensar dicotômico e a idealização das alternativas. Valorizar iniciativas, mas não ficar preso à superfície: problematizar, apontar para núcleo da problemática. Ajudar a superar sensação de impotência
- Atitudinal: Favorecer o desenvolvimento da Ética, do compromisso. Sensibilização através da arte (filmes, poesia, música, dança, peças de teatro, relacionados à questão educacional). Usar dramatização, desempenho de papéis, como exercício de empatia (colocar-se no lugar do outro); jogos/exercícios de reversibilidade (a favor x contra) para descentrar, aprender a ver de outros ângulos. Resgate da potência: tomada de consciência do poder de intervenção (ZAR). Valorizar as práticas realizadas, acompanhar, socializar. Buscar ambiente de respeito e verdade, onde o professor sinta-se acolhido. Enfrentar o medo de mudanças. Acreditar no diálogo (Freire, Habermas) como caminho de humanização
- Apontar para os mitos, preconceitos, convicções enraizadas. Lutar para que a atitude demissionária, a transferência de responsabilidade, o desânimo não sejam a tônica da escola. Combater a não-persistência nas práticas de mudança.

Ter

Favorecer a conquista de Recursos Políticos:

- Clima de abertura, inovação, fluxo, vida, projeto
- Apoio da equipe diretiva
- Estruturas de Participação
- Fortalecer relacionamentos, mística de grupo; buscar parcerias
- Clima de liberdade, sentir que pode optar, que não é algo que está sendo imposto

- Clima de respeito: permite que as pessoas se exponham, expressem o que de fato pensam, sentem, fazem, enfim, que a verdade de cada um venha à tona
- Referencial comum; Projeto Político-Pedagógico
- Autonomia da Escola

Combater a desarticulação, o trabalho isolado, o autoritarismo, a burocracia paralisante, o clima necrófilo, da repetição, da rotina pesada; não deixar a “peteca cair”. Combater expectativas sociais alienadas em relação ao trabalho docente

Lutar pela obtenção de Recursos Materiais:

- Espaço de Trabalho Coletivo Constante
- Condições de Trabalho (n. alunos, salário, instalações, recursos didáticos, menor número de aulas para docente, tempo para estudo, equipe escolar completa)
- Programa de Formação Permanente; abertura para autoformação

Combater a lógica do “ensino pobre para os pobres” (Demo, Arroyo)

O cotidiano é tecido a cada passo, a cada gesto, a cada encontro, no tempo e no espaço. “As coisas mais simples da vida...”. O problema é que essa tessitura se dá a partir de uma base de artefatos e mentefatos construídos histórico-culturalmente, o que acaba sendo um fortíssimo fator de condicionamento. Isto implica que para que possamos ter um cotidiano humano, não alienado, para que possamos viver as coisas mais simples da vida de forma intensa e livre, é preciso enfrentar a lógica do sistema montado. Não é necessário que todos façam tudo (diversidade dos talentos, das tarefas), mas é fundamental que os que se engajam nesta jornada de resgate do humano façam rede, e tudo façam para ter, no seu agir concreto, o projeto de emancipação (sempre em aberto, em constante revisão crítica) como referência. A pequena mudança nos ajuda a sofrer menos, a nos realizarmos mais. Fortalece nossa dignidade, a autoestima, a alegria (resgate do entusiasmo, do sentido de viver). **Enfim, ajuda o professor a não desistir da docência!**

II—CONCEITO DE PPP

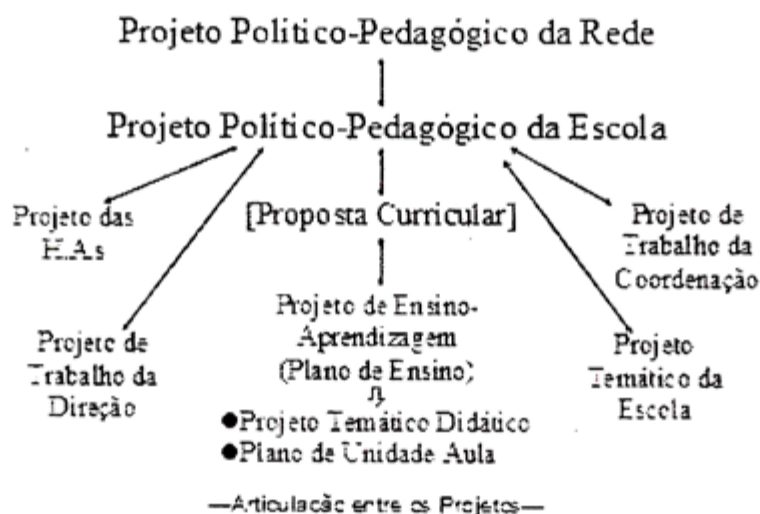
Podemos entender o Projeto Político-Pedagógico, antes de tudo, como uma espécie de Carta de Princípios onde, coletivamente, é expressa uma matriz axiológica, um conjunto de valores básicos que deve orientar as práticas, a maneira de ser da escola. A questão dos valores é absolutamente fundamental para o *Homo Sapiens Sapiens*, pois, no fundo, somos *Homo Moralis*, *Homo Ethicus* ou mesmo *Homo Valens*, qual seja, não é possível pensar-se com rigor a existência humana sem um conjunto de valores de referência. Pode-se questionar a relevância dos valores assumidos, sua consistência ou seu grau de coerência, mas não sua presença na vida concreta das pessoas. Valor é um fim, algo para o qual a ação humana *pode e deve se dirigir*, aquilo que “vale a pena”; valor é o que dá sentido à atividade e, no limite, à vida.

PPP é o plano global da instituição, é o documento de identidade, a referência maior, de todas as atividades que se dão na escola. É a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento

Participativo, que se objetiva e se aperfeiçoa na caminhada, a partir de uma clara intencionalidade (*Marco Referencial/Finalidade*), de uma leitura crítica da realidade (*Diagnóstico/Sondagem*), e da definição da ação educativa que se vai realizar (*Programação/Plano de Ação*), para diminuir a distância entre o que desejamos e o que estamos sendo.

O PPP é também uma espécie de “carta de garantia” para o aluno, pois, com ele em mãos, pode questionar a coerência de cada prática da instituição (assim como pode ser questionado!).

Enquanto o grande “guarda-chuva”, o PPP é referência para todos os outros projetos e práticas no interior da instituição que planeja.



De fato, há um enorme conjunto de ações, iniciativas, práticas da escola que precisam ser pensadas previamente: distribuição das turmas, horários de aula, horários de funcionamento dos setores, Conselho de Escola, Conselho Participativo de Classe e Ciclo, critérios para utilização e reorganização dos espaços e tempos, projetos que envolvem a escola como um todo, critérios para utilização dos recursos didáticos (brinquedos, jogos, informática, livros), reuniões de pais, arranjo físico das carteiras em sala, festas e celebrações, Hora-Atividade, materiais dos alunos, Representantes de Classe, Monitoria dos Alunos, atividades extraclasse, retomada do papel do Professor Referência de Ciclo, reflexão sobre a problemática das faltas dos educadores, grupo de formação com pais, Regras de Convivência da Escola, orientações para trabalho com Inclusão, revisão dos critérios de encaminhamento de alunos para serviços especializados, divulgação do Quadro de Saberes Necessários para os vários setores da escola, alunos e pais, participação dos educadores nos espaços de formação da SME, retomada dos indicadores das avaliações do final do ano, etc.

Seja pela confiança nos anos de experiência, seja pelo aperto do tempo, é muito comum os educadores discutirem nos momentos de planejamento as atividades que realizarão, sem refletir com mais vagar sobre a finalidade (que estaria relacionada ao *Marco Referencial* – para quê) e a justificativa ou necessidade (que estaria relacionada ao *Diagnóstico* – por quê) daquilo que se vai fazer. É provável que esta concessão metodológica tenha seu preço...

Uma prática que pode ajudar é, diante da proposta de ação (ex.: Festa Junina), fazer as perguntas básicas: por quê? Para quê? E, inclusive, registrar as respostas junto com a proposta a fim de possibilitar o resgate de seu significado, superando também práticas que eram feitas “só por inércia” (“Sempre fizemos isto”...).

1. Estrutura do Projeto

O Projeto Político-Pedagógico, como vimos, é a sistematização das opções, da visão de realidade, dos valores, do horizonte compartilhado, bem como das ações a serem desencadeadas para realizá-lo a partir da realidade em que nos encontramos. É uma espécie de "carteira de identidade" da escola, só que não estática ou formal, mas viva, dinâmica, sendo constituída por finalidades, leitura de realidade e planos de ação. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição no processo de transformação, na medida em que expressa o compromisso do grupo com uma caminhada.

Em relação à denominação, sabemos que existem diferentes opções, nem todas com o mesmo significado (ex.: Projeto Pedagógico, Proposta Pedagógica, Projeto Educativo, Projeto Institucional, Projeto de Escola, Projeto de Estabelecimento, Projeto Pedagógico-Curricular, Projeto Pedagógico-Administrativo, Projeto Pedagógico-Institucional, Plano Diretor, Plano Escolar). Particularmente, há em certos meios a tendência de se omitir o termo 'político', poderando que toda atividade pedagógica é política. Estamos de acordo com este argumento e não vamos cair numa concepção nominalista e ficar insistindo nos termos. Todavia, não sejamos ingênuos: até que ponto a supressão da palavra não está relacionada a um movimento maior de esvaziamento, de *desaparição* da política? *O pior analfabeto é o analfabeto político...* (Brecht). *Político* aqui não é utilizado, certamente, no sentido partidário, e sim como busca do bem comum, a equalização dos coeficientes de poder, o horizonte da civilização do amor na *polis*, nos rememorando que aquilo que acontece na escola tem repercussões ao longo da vida humana concreta dos educandos e educadores. Por outro lado, político-pedagógico não quer significar a simples junção do político (ex.: sociedade desejada) e do pedagógico (ex.: processos pretendidos); tratam-se de dimensões inseparáveis, intrínsecas ao processo educativo. Aqui o clamor de Paulo Freire não é esquecido: a quem servimos, a serviço de que, de quem nos colocamos quando educamos? (Freire, 1983) Ampliando o enfoque, assim como falamos da dimensão política da prática pedagógica podemos nos referir à dimensão pedagógica da prática política.

A estrutura básica do Projeto Político-Pedagógico em termos de elaboração, na linha do Planejamento Participativo, é composta por três grandes partes:

PPP - Visão Geral da Elaboração

Partes	Significado	Função
I-Marco Referencial 1.Situacional 2.Filosófico 3.Operativo	Ideal	☐ Tensionar a Realidade ☐ Fornecer Critérios
II-Diagnóstico ■ Pesquisa ■ Análise	Busca das Necessidades ● Radicais ● Coletivas	☐ Conhecer ☐ Julgar a Realidade ↗ Necessidades
III-Programação ● Ação Concreta ● Linha de Ação ● Atividade Periódica ● Norma	Proposta de Ação ● Necessidade ● Possibilidade	☐ Decidir a Ação p diminuir distância em relação ao ideal desejado

Ninguém vive —humanamente— sem um sonho, sem uma perspectiva de futuro. Na educação isto é ainda mais importante na medida em que estamos participando, de alguma forma, da construção dos projetos de vida dos alunos.

Muitos dos que participam do processo de elaboração do projeto, até como reflexo dos graves desafios da prática cotidiana escolar, chegam a expressar o desejo de ir direto para a *Programação* (“Vamos logo ver o que fazer”). É evidente que chegar à prática é fundamental, pois afinal é ela que efetivamente muda a realidade. Porém, logo se percebe também que não será qualquer prática que transformará a realidade, qual seja, a prática pela prática não nos leva muito longe (prova disto é a situação de muitas escolas, onde prática é o que não falta, mas não se avança!). Trata-se, pois, de qualificar a prática. Dois critérios fundamentais norteiam a definição das ações a serem assumidas no projeto: a *Necessidade* e a *Possibilidade*. Como chegar a concretizar a aplicação destes critérios? Para saber o que é necessário e possível, precisamos, naturalmente, conhecer a realidade, e, mais do que isto, estabelecer um juízo crítico sobre ela, isto é, julgá-la (*Diagnóstico*). Para julgar, há a exigência de termos uma referência, de um parâmetro, e assim chegamos à demanda de começar a elaboração do projeto pela explicitação do *Marco Referencial*, ou seja, aquilo que, num primeiro momento, poderia parecer “especulação filosófica”, na verdade, pela mediação do *Diagnóstico*, é decisivo para se chegar a uma ação transformadora.

O *Diagnóstico* sintetiza-se nas *necessidades*. Seria simples a tarefa de apontar as necessidades? Lembramos que o que está em jogo é chegar a necessidades *radicais* (não alienadas, que não estejam pautadas pela onda do momento, por modismos) e *coletivas* (percebidas por um grande contingente da comunidade educativa, e não apenas por um ou outro sujeito).

Na *Programação*, quando se propõe algo que depende do outro e o outro não está participando da elaboração, o que se coloca no projeto, sendo fiel aos critérios de Necessidade e Possibilidade, não é a ação do outro, mas sim a nossa ação visando provocar a ação do outro (diálogo, deslegitimação, organização, pressão, denúncia).

A atividade humana é por demais complexa demais; não existe um sistema teórico-metodológico que possa abarcá-la de forma absoluta, exaustiva. Isto, no entanto, não nos leva ao engano de “deixar correr”. A prática demonstra que temos poder de interferir conscientemente no fluxo histórico; não podemos tudo, mas podemos algo, e é possível ampliar nosso poder se estivermos atentos/críticos ao processo de produção do sentir, pensar e agir, bem como se nos aliarmos, se estabelecermos redes.

2. Estrutura do Marco Referencial

Iniciaremos o processo de (re)elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas da Prefeitura de Guarulhos pelo *Marco Referencial*.

O *Marco Referencial* é composto de três sub-marcos: *Situacional*, *Filosófico* e *Operativo*. O quadro a seguir dá uma visão geral.

Parte	Significado	Possíveis Dimensões
I-M. Situacional	Leitura Geral	Realidade em Geral / <i>Visão de Mundo.</i>
II-M. Filosófico	Ideal Geral	Sociedade Ser Humano Finalidade da Escola
III-M. Operativo	Ideal Específico (Princípios/ Critérios/ Valores)	Trabalho com o QSN Tempos e Espaços Metodologia de Ensino Relação Professor-Aluno/Disciplina Avaliação da Aprendizagem Hora-Atividade Trabalho com a Inclusão Perfil dos Professores Perfil do PCP Perfil da Direção Perfil dos Demais Profissionais da Escola Relações Interpessoais na Escola Participação e Organização dos Alunos Participação da Família Participação da Comunidade (Conselho de Escola, CPCC) Estrutura e Organização Escolar Diferentes Modalidades de Ensino Relacionamento com outras Escolas da Prefeitura Relacionamento com a Secretaria de Educação

É importante atentar para a especificidade do *Marco Situacional*: ele é o único no *Marco Referencial* que não corresponde ao ideal e sim a uma visão da realidade; deve ficar patente, no entanto, que a realidade a que nos referimos aqui é a geral (aspectos sócio-político-econômico-cultural-educacionais) e não a realidade concreta da instituição, já que esta será trabalhada no *Diagnóstico*.

A escolha das dimensões (áreas temáticas, eixos) de cada marco é da maior importância, pois nossa atenção na elaboração será dirigida por estas dimensões. Costumamos agrupar as dimensões do *Marco Operativo* (MO) em três campos: Pedagógico, Comunitário e Administrativo, não só como forma de organizar a exposição, mas também como um *lembrete* dos vários aspectos que devem ser contemplados no projeto.

O *Diagnóstico* será feito em cima das dimensões escolhidas para o *Marco Operativo*. Para cada dimensão serão feitas duas perguntas: ① O que está facilitando/tem facilitado a vivência desta dimensão em nossa instituição, de acordo com o desejado (expresso no MO)? ② O que está dificultando a vivência desta dimensão em nossa instituição, de acordo com o desejado (expresso no MO)? Depois da síntese, buscam-se as *necessidades* que estão por detrás da realidade descrita; e, grandes linhas, estas podem ser encontradas tanto no campo subjetivo (concepções, vontade de mudar, compromisso dos sujeitos, etc.), quanto no campo objetivo, enquanto base da existência (estruturas, normas, recursos, condições de trabalho, etc.).

A partir das necessidades, caminha-se para a *Programação*, onde serão feitas propostas (ação concreta, linha de ação, atividade permanente ou norma) tendo em vista justamente suprir as necessidades identificadas e assumidas pelo grupo.

Há necessidade de não se confundir, como se faz frequentemente, *Marco Referencial* com *Programação*, ou seja, tomar-se, em especial o Marco Operativo (declarações de intenções e princípios) como se fosse a programação de atividades da escola; resultado: não se faz o que precisa ser feito (por falta de definição rigorosa e crítica) e ainda leva-se à desmoralização da utopia que se persegue e do planejamento como instrumento de mudança.

III—METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico elaborado na linha do Planejamento Participativo é um produto fruto de um processo de muita coragem e ousadia, sobretudo pela decisão de se fazer junto, de se elaborar coletivamente. Quando se trabalha nesta linha, os membros da comunidade educativa (alunos, pais, professores, funcionários, equipes diretivas) sabem que o documento a que se chega nasceu da participação de cada um e de todos na escola.

1. Participação como Princípio

A própria metodologia de trabalho de construção do Projeto Político-Pedagógico incorpora radicalmente a participação, já que tudo tem início com as pessoas, individualmente ou em pequenos grupos, respondendo as questões e registrando suas ideias no papel. Através de um árduo e cuidadoso trabalho da equipe de redação, onde o critério orientador maior é a máxima fidelidade às contribuições dos participantes, as várias ideias são

sintetizadas, elaborando-se uma primeira versão do documento, que vai para a comunidade a fim de ser lido, estudado e ir ao plenário, onde é cuidadosamente discutido, até se obter um consenso (vale destacar que este movimento se dá nas três partes do projeto: *Marco Referencial*, *Diagnóstico* e *Programação*).

Esta abertura à participação coletiva pode parecer pouco, mas sabemos que a construção da democracia é um enorme desafio. Na vida humana concreta, a questão das relações de poder é extremamente difícil. Podemos nos remeter ao mito da criação, com o assim chamado pecado original: "Sereis como deuses"; parece que esta é, com efeito, a grande tentação que acompanha os seres humanos: cada um de nós, de forma mais ou menos sutil ou consciente, tende a sentir-se como o portador por excelência da verdade que, "naturalmente", precisaria ser seguida pelos demais, sob pena de o avanço, de o progresso não vir (os "iluminados" na frente e os "pobres mortais" atrás...). Muitas vezes, criticamos o autoritarismo do outro até o momento em que assumimos uma posição onde temos condições de exercer de forma mais eficaz o poder; a ordem ou determinação que passamos a estabelecer, como que por um passe de mágica, deixa de ser autoritária, por estar eivada de "busca do bem comum", de "compromisso com o grupo", etc. Paulo Freire nos alertava claramente sobre isto na *Pedagogia do Oprimido*: o oprimido acaba hospedando o modelo do opressor (Freire, 1981). Por outro lado, em algumas tentativas de se romper este modelo autoritário, acaba-se caindo na postura frouxa, espontaneísta, omissa, do vale tudo: o dirigente não impõe seu ponto de vista, mas também não se posiciona.

A vivência na construção do Projeto Político-Pedagógico procura superar estes dois posicionamentos equivocados (autoritarismo ou espontaneísmo), na medida em que o que se privilegia é o debate aberto das ideias, o diálogo, onde as diferentes posições se manifestam e se busca o esclarecimento. Tem-se o cuidado de garantir a expressão a todos (isegoria). Existem momentos muito ricos em que, por exemplo, a expressão dos alunos muda a linha de argumentação que estava prevalecendo até então ou ajuda a sair de situações de impasse nos debates. Também se está atento para que as decisões se aproximem do consenso, evitando a votação e quando se recorre a ela, sempre que a votação divida muito a plenária, volta-se a aprofundar a questão até que uma das posições tenha ampla maioria. É certo que, para alguns dos participantes, tais procedimentos às vezes tornam-se um tanto cansativos, mas com um pouco de boa vontade quase tudo se resolve a contento.

Tornar vivo o projeto, não deixar que fique "engavetado", fazer acontecer, incorporar na prática, não é tarefa específica de um ou outro membro da instituição e sim de todos os que o construíram (daí a importância de ser construído por todos!).

Produto no Processo

Ao analisarmos o texto final do Projeto, normalmente é possível apontar limitações, pontos que poderiam estar mais bem explicitados ou elaborados, etc. Isto é natural, seja porque estamos em processo, isto é, desde o momento em que fechamos o documento já avançamos na maneira de ver a realidade, seja porque enquanto estamos no campo da elucubração abstrata, a idealização pode correr solta, ao passo que ao colocar no papel temos de fazer apostas, que são intrinsecamente limitadas (sem contar o fato de que, em função da vocação ontológica de ser mais, as necessidades são sempre maiores do que as capacidades imediatas para satisfazê-las). De qualquer forma, vale lembrar que o documento não é definitivo; anualmente, cabe checar o *Diagnóstico* e refazer a *Programação*; depois de algum tempo mais, a escola provavelmente sentirá necessidade de rever o

próprio *Marco Referencial*. É processo; só que com ousadia e humildade elaboramos produtos para nos ajudar a trilhar este caminho tão desafiador da educação.

Há um aspecto que precisa ser bem trabalhado com coletivo escolar: o PPP não é ponto de chegada e sim ponto de partida. Será preciso muito empenho e compromisso para colocá-lo em prática. Não tem “vida própria” (não transformar PPP em fetiche). Isto é importante para não gerar grande frustração depois, por se esperar que as coisas aconteçam só porque “foram colocadas no papel”.

Quem Participa?

Um princípio básico do Projeto Político-Pedagógico é que seja fruto de uma construção coletiva. Cabe decidir, então, quem participa diretamente de sua construção. Insistimos: participar diretamente da construção! Deve ser superada aquela prática antiga e equivocada, de um pequeno grupo elaborar o Projeto, depois chamar a comunidade, apresentar e acolher as sugestões.

Sabemos que quanto maior a participação na elaboração, maior a probabilidade de que venha a se realizar (o grau de compromisso é bem maior). Neste sentido, se o *dono da padaria*, o *padre*, o *pastor*, o *farmacêutico*, o *jornaleiro*, o dono do supermercado, o editor do jornal do bairro, o gerente do banco, o policial, o educador de outra escola do bairro, a enfermeira do posto de saúde, etc., quiserem participar, serão bem vindos. Um sujeito que pode dar uma interessante contribuição, cremos, é o motorista do transporte escolar, por conviver com as crianças num ambiente descontraído, onde pode observar seus comportamentos e comentários sobre a vida na escola. Por outro lado, quanto maior a participação, maior também a complexidade do processo, seja em termos da quantidade de contribuições para sintetizar, seja em termos de espaço e tempo para reunir o grupo e fazer as discussões em plenário.

Entendemos que o coletivo mínimo que deve participar diretamente é o composto pelos professores (incluindo os “especialistas”), gestores, funcionários e membros do Conselho de Escola.

Muitas escolas convidam também mais alguns representantes de pais e alunos (aqueles que comumente têm uma presença mais ativa na escola). Algumas fazem um combinado de cada classe eleger um pai/mãe e um aluno/aluna como seus representantes. Há escolas também que ampliam o envolvimento através da participação indireta: cada classe monta o seu texto a partir das respostas individuais de todos os alunos. Pode-se propor a elaboração de uma redação com o tema; depois, trabalha-se em cima deste material para compor a síntese da classe. Dinâmica semelhante pode ser feita com os pais. A participação dos alunos da Educação Infantil pode se dar através de desenhos ou do registro pela professora das contribuições dos alunos.

Quem for participar diretamente, deve participar de todo processo, qual seja, da resposta individual, da análise do texto síntese e do plenário.

Cada equipe de gestão deve avaliar qual o “tamanho da perna” para ver o passo que pode dar neste momento. Cabe lembrar que o PPP não é definitivo; dessa forma, o grau de participação poderá ser ampliado quando da nova edição do Projeto, quando o próprio grupo também ganhou experiência e está mais seguro para coordenar um número maior de participantes.

Um PPP para cada Modalidade de Ensino?

Cada escola deveria ter um Projeto Político-Pedagógico para cada modalidade de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos). Entendemos que o *Marco Referencial* deve ser o mesmo, já que expressa as grandes opções da escola, é sua carta de princípios, sua matriz axiológica, que é referência para todo o trabalho educativo, desdobrado nas diferentes modalidades. A forma de trabalho diferencia-se em função de cada realidade (o que, no limite, acaba acontecendo até na sala de aula), mas a direção, o horizonte formativo é o mesmo!

A diferenciação poderá se dar nas outras partes do PPP, qual seja, no *Diagnóstico* (que é justamente a análise crítica e coletiva da realidade concreta de atuação), e na *Programação*, que visa suprir as necessidades identificadas no *Diagnóstico* a partir do confronto entre a realidade e o *Marco Referencial*.

2. Como fazer o PPP

A elaboração do *Marco Referencial* segue uma metodologia que se aplica não só a ele, mas também às outras partes do PPP (*Diagnóstico* e *Programação*). Envolve essencialmente quatro dinâmicas: individual, sistematização, estudo do texto e plenário.

Para a expressão daquilo que cada membro do grupo pensa e quer, usamos o recurso do questionamento, da problematização, sintetizada nas **perguntas**. Por que pergunta? Para provocar um desequilíbrio no sujeito, para estabelecer um desafio que leve a uma reflexão e produção.

①Elaboração Individual

É o momento do posicionamento pessoal dos participantes. É muito importante, pois é a base de todo o restante do trabalho; demanda, portanto, a **máxima dedicação e empenho**. Trata-se da contribuição de cada um e de todos para a melhoria da instituição.

Exemplo de pergunta: Como desejamos a Disciplina em nossa escola? (princípios, critérios e/ou valores)

Obs.: Naturalmente, antes que as pessoas comecem a responder deve ter ficado claro do que se trata. No caso, estamos nos referindo a *disciplina* no sentido da relação professor-aluno, *disciplina* em confronto com *indisciplina*, e não no sentido epistemológico de área de conhecimento.

Começar pelo individual e por escrito favorece a participação efetiva de cada um e de todos; racionaliza o tempo de discussão, já que normalmente no grupo discute-se muito —alguns membros— e depois o resultado que aparece escrito é sempre muito inferior ao conteúdo do debate.

Para se evitar desperdício da dinâmica e desgastes posteriores, é importante que sejam dadas orientações bem claras sobre este momento de resposta individual:

- Cada participante recebe o conjunto de papéis já recortados e com as questões já mimeografadas. Ninguém é obrigado a responder todas as questões. Quanto mais questões responder, melhor será, pois haverá mais material para enriquecer a produção da síntese;

- Cada participante escreve em um pedaço de papel a resposta à pergunta, procurando expressar suas ideias com clareza; lembrar que não vai estar depois com a equipe de sistematização para explicar o que quis dizer; daí a demanda de clareza;
- A resposta será individual para favorecer a contribuição e envolvimento de cada um. Individual significa... individual! Depois haverá muito espaço para o trabalho coletivo. Aqui, é importante cada um se posicionar, dar sua contribuição singular;
- Obs.: No caso de o número de participantes ser muito grande, sobretudo quando envolve alunos e pais, o que se tem feito é, p. ex., cada 4 ou 5 alunos gerarem um texto a fim de facilitar o trabalho posterior da equipe de sistematização;
- É importante que ao responder, cada participante esteja atento ao critério metodológico deste primeiro momento: não é hora de propostas concretas (isto será feito na *Programação*, depois de passar pelo *Diagnóstico*); também não é hora de comparações, de descrever ou analisar a realidade (isto será feito no *Diagnóstico*). No *Marco Referencial* devemos colocar o ideal que almejamos em termos de princípios, valores, critérios. Como apontamos acima, se o sujeito não tem clareza de que não é hora de dizer o que fazer (como concretizar) e sim de apontar princípios, poderá se sentir desrespeitado quando sua contribuição for cortada da sistematização por problema técnico; ou, no caso desta questão técnica passar despercebida, poderá provocar frustração na *Programação*, quando do confronto com aquilo que efetivamente pode ser feito (depois de se ter conhecido os limites da realidade no *Diagnóstico*);
- Entendemos que na hora da resposta não cabe consulta a bibliografias; o que importa é aquilo que o sujeito tem incorporado e não ficar citando autores para que o projeto fique “bonito”; como dizia Paulo Freire, a boniteza tem de estar no processo e não tanto no produto (se alguém sabe *de cor*, de coração, naturalmente pode citar). Sabemos de instituições que tem projetos altamente sofisticados, com citações das mais recentes teorias e que, todavia, seus membros nem sabem direito da sua existência (projeto *vitrine*);
- Estar atento aos eventuais chavões/modismos (“construtivismo”, “mediação”) ou com a armadilha do *trenzinho* (sequência) de adjetivos que correm o risco de, ao quererem dizer tudo, nada comunicarem em termos mais substanciais. Orientar no sentido de dizer o que entende por aquilo (“com suas palavras”), se usar um termo mais técnico ou específico;
- O grupo deve ser esclarecido que a decisão posterior sobre o que ficará ou não na redação do Projeto não será por ‘quantidade’ de respostas, mas sim como uma consequência da reflexão em plenário; portanto, não adianta querer influenciar o colega para que dê o mesmo tipo de resposta;
- Responder em presença (não levar para casa para responder);
- Não se identificar;
- Lembrar que, de um modo geral, não há tempo para passar a limpo. Superar o medo do erro.

Marco	Perguntas
Marco Situacional	1. Como vemos o mundo hoje?
Marco Filosófico	2. Que Sociedade desejamos construir? 3. Que Ser Humano desejamos ajudar a formar? 4. Que Finalidade desejamos para nossa escola?
Marco Operativo	5. Como desejamos o Trabalho com o Quadro de Saberes Necessários (QSN)/Proposta Curricular em nossa escola? (princípios, critérios, valores) 6. Como desejamos os Tempos e Espaços em nossa escola? (princípios, critérios, valores) 7. Como desejamos a Metodologia de Ensino em nossa escola? (princípios, critérios, valores) 8. Como desejamos a Relação Professor-Aluno/Disciplina em nossa escola? (princípios, critérios, valores) 9. Como desejamos a Avaliação da Aprendizagem em nossa escola? (princípios, critérios, valores) 10. Como desejamos a Hora-Atividade em nossa escola? (princípios, critérios, valores) 11. Como desejamos o Trabalho com a Inclusão em nossa escola? 12. Como desejamos o Perfil dos Professores em nossa escola? (princípios, critérios, valores) 13. Como desejamos o Perfil do Professor Coordenador Pedagógico em nossa escola? (princípios, critérios, valores) 14. Como desejamos o Perfil da Direção em nossa escola? (princípios, critérios, valores) 15. Como desejamos o Perfil dos Demais Profissionais em nossa escola? (princípios, critérios, valores) 16. Como desejamos as Relações Interpessoais em nossa Escola? (princípios, critérios, valores) 17. Como desejamos a Participação e Organização dos Alunos em nossa escola? (princípios, critérios, valores) 18. Como desejamos a Participação da Família em nossa escola? (princípios, critérios, valores) 19. Como desejamos a Participação da Comunidade em nossa escola? (Conselho de Escola, CPCC) (princípios, critérios, valores) 20. Como desejamos a Estrutura e Organização da nossa escola? (princípios, critérios, valores) 21. Como desejamos o Relacionamento entre as diferentes Modalidades de Ensino existentes em nossa escola? (princípios, critérios, valores) 22. Como desejamos o Relacionamento de nossa escola com outras Escolas da Prefeitura? (princípios, critérios, valores) 23. Como desejamos o Relacionamento de nossa escola com a Secretaria Municipal de Educação? (princípios, critérios, valores)

Duas pequenas observações sobre o “desejamos” na formulação da pergunta. Primeira: embora a resposta seja individual, e a resposta deve ser efetivamente pessoal, propomos que se pergunte “como desejamos” (ao invés de “como desejo”) para não perder de vista que se trata sempre de uma contribuição dentro de um coletivo, que a escola não está aí para satisfazer possíveis demandas pessoais equivocadas ou alienadas. Segunda: o fato de dizer que desejamos não significa que não temos ainda aquilo que expressamos. Se já temos algo que valorizamos, que conquistamos, devemos saber que, se não continuarmos desejando, aquela conquista não se manterá por si só: o que sustenta as práticas inovadoras, humanizadas, é o empenho constante da comunidade educativa, são justamente as atividades dos sujeitos fundadas em seus desejos. Em outros termos, precisamos do desejo tanto para alcançar quanto para manter aquilo que para nós é importante.

Preparação Prévia

Algumas vezes, a proposta da metodologia participativa provoca um questionamento sobre o fato de se partir do que o sujeito tem, sem um estudo prévio. Nada impede de haver uma preparação antes de se começar a elaborar o projeto. Todavia, precisamos estar atentos aqui, pois em nome da preparação, algumas instituições jamais começam, uma vez que nunca se sentem devidamente habilitadas para tal. Argumenta-se que sem leituras prévias aquilo que o sujeito vai expressar na sua resposta será simplesmente o senso comum. Em primeiro lugar, podemos questionar: e com leitura prévia, obtemos o quê? Elevação da consciência? Como podemos imaginar que algumas leituras ou rápidas palestras, com caráter meramente instrumental, irão alterar a consciência de um sujeito que já tem 5, 10, 15 anos de experiência? Será que, na verdade, não induz à reprodução do discurso do outro? Existe uma tendência de o sujeito reproduzir aquilo que acabou de ouvir ou ler e que concordou. Mas até a internalização há ainda um longo caminho

Em segundo lugar, entendemos que o eventual senso comum (ou mesmo a limitação do escrito em função do tempo limitado para responder) poderá ser enfrentado através de duas vias: a)Quantitativa: serão muitas as respostas, muitos os pontos de vista, o que favorece a ampliação do olhar; b)Qualitativa: no plenário, é possível se avançar criticamente através de uma discussão mais profunda, no embate das ideias; aparecem percepções (“O problema é a família; a educação vem de berço, vem da base”) que o próprio grupo questiona (“Seria mesmo a família a grande culpada por tudo? Podemos jogar tudo para a família? Por que a família está agindo assim?”). O desafio que se coloca é, no processo de interação, cada membro do grupo fazer a sua parte e ajudar o grupo a construir a síntese totalizadora (daí a importância de sua participação ativa). Neste sentido, o próprio processo de construção do projeto é formativo.

Além disto, se o *Diagnóstico* for bem feito, poderá apontar os limites do grupo (que serão supridos pela *Programação*). Há ainda a possibilidade de novas elaborações: se a cada três anos, p. ex., o *Marco Referencial* é retomado, o próprio grupo perceberá seus limites. Na revisão posterior, é comum o comentário: “Nossa, fomos nós mesmos que escrevemos isto aqui?”

ⓄSistematização

É a etapa da elaboração do PPP que corresponde à organização das ideias expressas individualmente. Trata-se de uma primeira redação, que nada mais é do que um agrupamento inteligente das ideias (não uma mera colagem). É, portanto, uma tarefa **técnica** de construção de um texto, não de julgamento. Não importa,

neste momento, a opinião de quem faz a sistematização; a discussão do conteúdo se dará nos grupos e no plenário, e não agora!

O critério fundamental para a execução desta tarefa é a **fidelidade** às ideias dos participantes, ou seja, garantir que as ideias e opiniões de cada um sejam levadas em consideração. Se depois, quando receberem o texto da sistematização, as pessoas não reconhecerem sua contribuição, por certo, todo o processo estará comprometido por falta de credibilidade.

Cabe também, neste momento, identificar possíveis contradições entre as respostas e explicitá-las na redação. A síntese deve apontar contradições encontradas nas respostas individuais, mas não deve ser um texto contraditório ou incoerente. Não tem sentido uma redação do tipo: “desejamos uma disciplina autoritária e democrática...”. Se as duas ideias apareceram, a redação pode ser algo assim: “Desejamos uma disciplina democrática. Há também aqueles desejam uma disciplina autoritária”. Caberá ao plenário resolver esta contradição.

Ideias que eventualmente ‘não se encaixaram’ na redação final, por inadequação metodológica entre pergunta e resposta, no quadro geral das partes do projeto (ex.: ao invés de apontar um princípio, o participante aponta uma ação concreta), ou por qualquer outro motivo, devem ser apresentadas separadamente no final do texto. Sempre que possível, é conveniente tentar extrair o melhor, o máximo possível da resposta, mesmo que existam problemas metodológicos. É preciso analisar e interpretar todas as opiniões, destacar as ideias subjacentes que podem ser aproveitadas, e generalizá-las. No caso da resposta de uma dimensão se referir a outra, ela poderá ser encaminhada, no todo ou em parte, a outra equipe de sistematização.

Deve-se tomar cuidado para não perder a riqueza dos textos sugeridos e querer resumir tudo em poucas palavras. É preferível manter um texto longo e deixar que o plenário o reduza, se necessário, a perder contribuições relevantes. No entanto, o processo de produção da síntese que a equipe de sistematização adota pode comprometer o resultado: é relativamente comum a iniciativa de se marcar palavras-chave das respostas, registrá-las e fazer a sistematização a partir do que foi anotado. O risco de ‘pasteurização’ do texto é grande. O que se pode fazer, neste caso, é numerar as respostas, anotar a palavra-chave e os números das respostas onde a palavra apareceu e, ao fazer a redação, voltar aos textos, ao invés de ficar só com as palavras.

Não se deve, também, cair no equívoco de deixar o texto como uma sequência de tópicos, um conjunto de itens justapostos. É necessário dar um corpo à redação, elaborar um texto coeso, coerente (dissertação: início, desenvolvimento e conclusão).

Por outro lado, quanto ao sentido do texto, é certo que não existe neutralidade absoluta: toda avaliação de um texto é feita por uma pessoa, imbuída de suas próprias ideias, valores, conceitos e preconceitos, que enxerga o tema por seu foco pessoal; todavia, o que apontamos aqui é a necessidade de se estar atento a isto, para minimizar este efeito. É uma tensão a ser administrada; precisamos interpretar o texto para poder reescrevê-lo; no entanto, se exagerarmos na sua interpretação, correremos o risco de já não termos um texto expressando as ideias de quem o criou, mas sim, as nossas. Tal tensão faz parte da condição humana.

De qualquer forma, esta redação não é a definitiva: será revista pelos participantes, debatida nos grupos e poderá ser alterada, em parte ou no todo, no plenário. O círculo hermenêutico (*hermenêutica* é a arte ou ciência da interpretação; o termo vem da justaposição do verbo grego *herméneuein*, que significa interpretar).

com o nome do deus grego Hermes, que tinha como missão não só trazer as mensagens dos deuses para os homens, mas também interpretá-las) só se completa no diálogo com o outro.

Como é uma tarefa que se pretende técnica, a rigor, pode ser feita por uma ou várias comissões de redação, não necessitando que o grupo todo esteja reunido no mesmo horário. No caso de ser feita por uma ou várias equipes de sistematização, deve-se tomar o cuidado de envolver os professores, ou seja, que as equipes não sejam compostas só por membros da direção da escola.

Se, por uma questão de disponibilidade de tempo, a sistematização for feita pela equipe diretiva, uma alternativa é que passe logo em seguida por uma revisão de algum professor, para que se tenha plena certeza de que as ideias principais não foram perdidas.

As equipes de sistematização devem ter a consciência de que estão diante de uma tarefa bastante desafiadora, e que prestam um importantíssimo serviço à comunidade educativa.

Com os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação hoje disponíveis, um caminho que facilita a sistematização é a digitação prévia das respostas (numeram-se as respostas de cada pergunta e se digita com o respectivo número, o que possibilita uma revisão da digitação).

③Análise do Texto

Assim que o texto ficar pronto, e depois de revisto gramaticalmente, deve ser distribuído para todos os participantes a fim de que seja estudado, analisado, primeiro individualmente, depois em grupo, qualificando e racionalizando a discussão posterior no Plenário.

Faz-se a análise em cima de três aspectos básicos:

1^o)**Fidelidade**: cada um se reconhece no texto? Há alguma ideia, que considera significativa, que foi colocada na sua resposta individual e que não foi contemplada? Todos devem reconhecer, de alguma forma (não necessariamente com as mesmas palavras), sua resposta na sistematização; isto é fundamental! Caso este reconhecimento não ocorra, com razão dirão os participantes: "Se já existia um texto pronto, para quê fazer todo este jogo de cena?".

2^o)**Técnica**: de acordo com o referencial teórico-metodológico do Planejamento Participativo, este é um texto coerente para tal parte do Projeto (*Marco Referencial*, *Diagnóstico* ou *Programação*, de acordo com o momento respectivo da elaboração)? Tecnicamente, o texto está adequado? Trata-se da verificação daquela orientação dada antes de começar a responder: um texto de *Marco Referencial* não deve ter característica de *Diagnóstico* —julgamento da realidade—, nem de *Programação* —proposta de ação.

3^o)**Conteúdo**: é isto que desejamos para nossa escola? Estamos de acordo com as ideias expressas no texto? Não é porque foi um colega que colocou determinada ideia que não se pode discordar. Se alguém não concorda com algo e não se expõe em plenário, está boicotando o trabalho, deixando de dar sua contribuição.

Esta análise prévia é muito importante para potencializar o momento da plenária. É importante que se chegue ao plenário com as questões definidas e, no caso, por exemplo, de proposta de mudança de redação, já se leve a sugestão de nova redação.

④ Plenário

O plenário é o momento de partilha e análise da sistematização, de debate, de decisões e de encaminhamentos de alteração da redação. Normalmente, todos com cópias em mãos, com as dúvidas ou discordâncias anotadas, explicitam-se as eventuais contradições encontradas, bem como os pontos tidos como tecnicamente fora de contexto.

Este é o momento de debate e busca de consenso.

O uso de computador e *data show* facilita muito o trabalho, pois possibilita a visualização de todos das modificações que estão sendo propostas.

O núcleo fundamental do plenário é o conteúdo das respostas; aspectos como estilo de linguagem ou eventuais problemas gramaticais podem ser apontados para serem trabalhados posteriormente.

Deve-se evitar discussões muitas longas em plenário (geralmente, a participação fica restrita a uma pequena parcela - 10 a 20%); se necessário, aprofundar as discussões nos pequenos grupos.

Outra alternativa de encaminhamento do trabalho é, depois da simples leitura de um item mais polêmico em plenário, ir para grupo a fim de refletir com mais cuidado. Feito isto, já com as sugestões de alteração do texto, volta-se a plenário para o debate. Se ainda for necessário, pode-se retomar o trabalho por grupo e um novo plenário.

A elaboração do Projeto é um momento de debate, de explicitação de posições, portanto, de conflitos e contradições. Através dos embates em torno das ideias e das propostas de alteração ou aperfeiçoamento do texto inicial, qualificamos a reflexão. Insistimos que é uma excelente oportunidade de formação para o grupo. Há um grave risco de, em nome do pouco tempo e da necessidade de se cumprir as etapas, apenas se referendar a redação. O critério básico aqui é a **máxima participação** de todos no plenário.

Para não se perder muito tempo em plenário discutindo minúcias (termos ou palavras), pode-se buscar a concordância da plenária com a ideia e confiar a elaboração da redação à equipe de sistematização.

Quem está coordenando o plenário deve ter todo o cuidado para se ater à coordenação e não se envolver nas discussões; quando há envolvimento, complica-se por demais a dinâmica, tendendo a rachar o grupo ("os da turma da coordenação" x "os do contra"), ou gerar uma inconsciente disputa de poder; o trabalho passa a patinar, ficar improdutivo. Aquele que deveria ajudar a reflexão fluir se torna um empecilho. Se desejar entrar na discussão, solicitar para ser substituído na coordenação até que aquele ponto esteja resolvido.

A(s) equipe(s) de sistematização deve(m) ter humildade no sentido de entender que prestou um serviço ao grupo organizando as ideias dos colegas. Os participantes sabem que, de um modo geral, houve pouco tempo para a sistematização, além da dificuldade em si de sistematizar (interpretar os registros dos colegas, arriscar colocá-los numa certa sequência, ter de dar corpo ao texto). Não cabe, portanto, ficar presa à defesa ou justificção da redação inicial. Este é outro fator complicador da dinâmica da plenária.

Uma estratégia interessante na condução dos trabalhos, quando há um mínimo de clima de liberdade, é a busca do consenso ao invés da votação. Aparentemente, a votação é mais democrática, mas pode não ser bem assim. É certo que é uma forma mais rápida de se resolver impasses, porém há o risco de empobrecer o debate, além de criar divisões no grupo (os que venceram *versus* os que perderam). Se a decisão vai ser tomada por votação, quando o outro está falando, minha tendência é prestar atenção aos pontos falhos de seu discurso para

explorá-los quando assumir a palavra. Se a decisão for por consenso, enquanto o outro fala, estou prestando atenção naquilo que pode ser aproveitado do discurso dele, naquilo que ele se aproxima de minhas convicções a fim de chegarmos a pontos comuns. Por isto, a votação é recomendada apenas em último caso.

Nas discussões, devemos estar atento ao essencial. Explorar o potencial das contradições. Por outro lado, a partir de um certo momento, o debate pode ficar improdutivo por falta de novos elementos para a reflexão. Aqui, o grupo pode ter dois encaminhamentos: buscar de imediato alguns subsídios para enriquecer o trabalho, ou buscar um consenso mínimo, e já deixar apontado aquele ponto como uma necessidade, que demandará, depois na *Programação*, algumas ações a fim de supri-la. Se o grupo começar a aprofundar demais a reflexão em todos os aspectos (ex.: conceito cidadania, desenvolvimento humano, ética, moral, cultura, participação, política, família, mídia), a elaboração do projeto poderá jamais terminar.

A redação final, a cargo da comissão geral, deve manter o compromisso de máxima fidelidade, tendo liberdade de alterar a forma em função da melhor clareza e coerência interna do texto.

Temos consciência de que as elaborações que expressamos no Projeto nunca serão definitivas; são apostas que fazemos num determinado momento histórico, mas mantendo constantemente a abertura para a mudança quando um fato novo relevante surgir. Trata-se de ter a ousadia, a coragem de apostar, de, digamos assim, "colocar no papel", e, ao mesmo tempo, a humildade de reconhecer o caráter provisório de tal iniciativa, de "mudar o papel" quando necessário.

3. Papel da Equipe de Coordenação do Processo de (Re)Elaboração do PPP

Cabe à equipe de coordenação desenvolver a sensibilidade para com o outro, buscar, investigar a realidade em que se encontra, conhecer e respeitar a cultura do grupo, suas histórias, seus valores e crenças. Esta prática se aproxima do conceito psicanalítico de *maternagem*: engendramento do outro, acolher, metaforicamente, dar colo, ser o útero protetor. Por outro lado, cabe também o desafiar, o provocar, o subsidiar, o trazer ideias e visões novas, questionar o estabelecido, desinstalar, estranhar as práticas incorporadas (para isto, exige-se sua capacitação: estudo, pesquisa, reflexão crítica sobre a prática). Esta postura se aproxima do conceito psicanalítico de *paternagem*: ser firme, porto seguro, mobilizar certa dose de agressividade, lutar por suas ideias, trazer a tradição, a norma, a cultura. A equipe de coordenação, como todo educador, vive esta eterna tensão entre a necessidade de dirigir, orientar, decidir, limitar, e a necessidade de abrir, possibilitar, deixar correr, ouvir, acatar, modificar-se. Todavia, o dirigir, o orientar, mais do que o sentido restritivo, tem o objetivo de provocar, despertar para a caminhada, para a travessia, para abandonar o aconchego do já sabido, do já vivido.

Algumas observações sobre o papel da equipe de coordenação no processo de (re)elaboração do PPP:

- Ter claro que a tarefa é de todo o grupo da escola e não só da equipe de coordenação.
- O processo de construção coletiva é muito mais complexo do que a elaboração por um grupinho. Todavia, seu valor é muito maior, pois o próprio processo de construção já é uma formação para quem dele participa.
- Ter clareza do objetivo do trabalho. Para não dispersar (e levar à frustração), ficar firme no objetivo, ter o foco na tarefa.

- Para isto, é decisivo que os participantes saibam com bastante antecedência o objetivo do encontro. Desta forma, poderão também se preparar para ele de forma coerente.
- Não ser dogmático, não generalizar. Lembrar sempre das diferenças, da diversidade.
- Toda fala tem pelo menos as dimensões cognitiva e afetiva. O aspecto cognitivo tem a ver com a lógica, com a articulação e fundamentação das ideias, com a força do argumento. O aspecto afetivo tem a ver, primeiro com a energética, com o ânimo, com o grau de entusiasmo de quem se expressa; depois, tem a ver também com um aspecto bastante sutil que é polaridade desta energia, qual seja, se é construtiva (desejo sincero e crítico de ajudar o outro a crescer) ou destrutiva (vaidade, preconceito, inveja, ciúme). Muitas vezes, o que fere, como sabemos, não é tanto o que se fala, mas o como se fala.
- Diante dos conflitos de opinião, lembrar dos fundamentos, das concepções subjacentes (isto ajuda a tirar a discussão do plano pessoal).
- O conflito cognitivo, o embate das ideias, é uma das bases para o avanço do conhecimento, da ciência, da filosofia. Portanto, é uma prática muito saudável. Todavia, não pode ser confundido com conflito pessoal (como aquelas brincadeiras infantis de "Ficar de mal"). Nada mais natural que, depois de uma acalorada discussão, os professores saiam juntos para tomar café.
- Neste momento, insistimos, estamos construindo o *Marco Referencial*. A realidade concreta bem como as ações, serão trabalhadas posteriormente, no *Diagnóstico* e na *Programação*.
- Lembrar que nossa referência maior não são os professores, nem os gestores, os funcionários, a Secretaria de Educação, o Sindicato ou o Partido, mas as crianças, os jovens e adultos, nossos alunos, no horizonte de um projeto libertador.

Algumas Técnicas de Trabalho para Coordenar o Plenário

- Para não polarizar a discussão, quem está coordenando deve procurar não se posicionar inicialmente. Favorecer o circular da palavra no grupo. Prestar atenção nas pessoas, para ver reações diante da fala de colegas. Incentivar que pessoas se expressem (ajudar a romper inércia, medo ou omissão dos colegas professores).
- Por respeito ao grupo, ao invés de dizer "Entenderam?", perguntar "Fui claro?", trazendo para si a responsabilidade da clareza na exposição das ideias.
- Quando alguém do grupo fizer uma pergunta, ao invés de se aproximar, afastar-se da pessoa, levando-a a fazer a colocação de maneira que se dirija a todos (e não só para o coordenador, o que poderia dispersar os outros).
- Para não ficar sobrecarregado e poder dedicar-se mais intensamente à tarefa de mediação, solicitar a ajuda de alguém do grupo para controlar o tempo (orientando, no entanto, para não cair num formalismo que esteriliza a participação).
- Solicitar também ajuda de uma ou duas pessoas no registro das participações do grupo (podendo até ter uso de gravador, se os participantes assim concordarem).

- Se a discussão de algum item ficar muito forte, sugerir que se faça um rápido cochicho ou um pequeno grupo, para que as pessoas possam se manifestar mais intensamente e assim ganhar-se clareza para a definição. A participação no grande grupo normalmente não é de todos.
- Nas justificativas das alterações, ter cuidado com “chavões” (“construtivismo”, “letramento”, etc.). Como vimos, corre-se o risco de, ao quererem dizer tudo, nada comunicarem em termos mais substanciais. Orientar para dizer “com suas palavras”, se usar um termo mais técnico ou específico.
- Não “comprar brigas” secundárias. Estar atento ao que é essencial. Não brigar por palavras, por termos, mas pelas ideias, pelas concepções subjacentes.
- Durante as discussões, podemos nos envolver a ponto de ter um impulso agressivo, do qual depois teremos de nos desculpar com o grupo e, em especial, com o colega em questão. Há situações em que nós mesmos não entendemos nossos atos. Isto nos remete àquelas reflexões sobre nossas dimensões *sim-bólica/dia-bólica* (Boff), *sapiens/demens* (Morin). Poderíamos tentar explicar nossas preocupações naquele momento (outro colega estava sendo colocado em situação difícil, busca de clareza metodológica, ou ainda a questão do tempo, já que a reunião tinha se estendido mais do que o previsto, etc.), mas nada pode justificar. Para tentar reverter o constrangimento de uma pessoa, constrangemos outra... Se buscamos um referencial humanista, democrático, não podemos, em nome de deixar clara uma ideia, “atropelar” uma pessoa; isto é uma contradição com o próprio pressuposto humanista da educação.
- No processo de interação com os professores, procurar ter um olhar de compreensão, e não de acusação, de condenação: antes de estabelecer um juízo de valor, dialogar, procurar entender as razões de determinada prática ou atitude (afinal, não é isto que desejamos que façam com os alunos também?). Muitas vezes, por exemplo, o gestor se indispõe com o professor a partir do julgamento imediato da contradição entre aquilo que ele fala e o que ele faz. Frequentemente, este descompasso não advém de um problema moral, de falsidade (dizer uma coisa e conscientemente fazer outra), mas epistemológico (níveis de consciência: a desejada superficial *versus* a equivocada enraizada). O desafio que se coloca aqui é duplo: desconstruir a concepção equivocada enraizada e internalizar a concepção emancipatória desejada; Cabe lembrar que construção/desconstrução de concepções não é um exercício meramente teórico, reflexivo. Envolve, evidentemente, a reflexão, mas passa pela sensibilidade, pelo afeto, pelo desejo, pelas práticas, pelos recursos, pelas estruturas.

Ninguém aguenta lutar pelo novo se não experimenta um pouco deste novo. Ninguém vive só de ideias. O isolamento causa grande sofrimento ao educador. Por isto, a perspectiva é criar um clima geral de integração e fortalecer o companheirismo. Companheirismo vem de companheiro: etimologicamente, do latim *compania*, aquele que acompanha, de *cum* + *panis*, que come o pão com, enfim, aquele que partilha o pão pelo caminho.

Roteiro Básico de Trabalho

I-Marco Referencial (Maio a Dezembro de 2013)

- Desencadeamento do Processo de (Re)Elaboração dos PPPs das Escolas
- Sensibilização Geral da Comunidade Educativa

- Formação Inicial dos Gestores sobre o *Marco Referencial*
- Formação da Equipe de Coordenação/GT do Processo de (Re)Elaboração do PPP na Escola
- Sensibilização para o Processo de (Re)Elaboração do PPP na Escola
- Início do Processo na Escola
 - Apresentação da Proposta
 - Definição das equipes de redação/sistematização
 - Preparação dos papéis com as perguntas
 - Resposta Individual
- Sistematização das Respostas
- Publicação da 1ª versão do *Marco Referencial* da escola
- Estudo do Texto
- Plenário → Parada
- Revisão técnica geral do texto
- Revisão, em termos de legislação, do texto do *Marco Referencial* pela Supervisão
- Publicação do *Marco Referencial* da Escola.

II-Diagnóstico (1º Semestre de 2014)

III-Programação (2º Semestre de 2014)

Roteiro Básico do Documento do Marco Referencial

- Capa
- Índice/Sumário
- Apresentação do Documento
- Identificação da Escola
- Leitura da Realidade em Geral
- Sociedade Desejada
- Ser Humano que queremos ajudar a formar
- Finalidade da Escola
- Relação com QSN
- etc. (demais dimensões)
- Referências Bibliográficas (se houver)
- Anexo: Relação dos Participantes da Elaboração do *Marco Referencial*

4. Algumas Perguntas mais Específicas

1. O PPP mantém um padrão flexível, podendo ser alterado ao longo do tempo, mediante necessidade?

Quando é o momento de a escola refazer ou revisar seu PPP?

De um modo geral, o *Marco Referencial* “dura” cerca de 3, 4 ou 5 anos, uma vez que não trocamos de visão de mundo ou de educação a toda hora. O *Diagnóstico* deve ser atualizado todo ano e a *Programação* deve ser refeita também todo.

No caso de a comunidade educativa considerar que uma ou outra dimensão do *Marco Referencial* já não está dando conta dos desejos e/ou das necessidades do grupo (ex.: já avançou na prática em relação ao sonho de Disciplina que está no *Marco Referencial*, o que leva a uma reelaboração parcial; ou já avançou como um todo e os sonhos estão aquém do nível do grupo neste momento, o que leva a reelaboração geral do MR), ou quando falta o sonho para algum aspecto que não foi contemplado na época da elaboração.

2. Como garantir que a troca de profissionais nas escolas, com filosofias distintas, não influencie a alteração do PPP de forma a desprogramar o que está em andamento?

Não há como “garantir”; o que garante é o compromisso e competência do novo profissional e a capacidade de diálogo da equipe escolar, elementos sobre os quais temos governabilidade limitada, mas o fato é que o profissional que chega à escola, em primeiro lugar, já pertence a uma Rede de Ensino que tem um Projeto Político-Pedagógico; além disto, logo ao chegar à escola, deve ser “apresentado” ao PPP da escola. As contribuições são bem vindas e devem ser colocadas nas horas-atividade. Ficando na escola, este ovo profissional terá oportunidade de contribuir também quando da revisão geral ou parcial do projeto.

3. Muitas vezes, em documentos escolares, leio termos técnicos numa linguagem burocrática que mais parece bula de remédio cuja preocupação parece ser de que o escritor sabe do que está falando, quando na verdade não tem nexos algum. Podemos desenvolver um PPP mais próximo da realidade, de acordo com as reais necessidades da Educação e da nossa comunidade, sem a “preocupação” de “salvar” o Planeta Terra ou descobrir vida em outras galáxias. Criar-se um documento não é para ter traça, mas para nortear realmente o trabalho na escola; no entanto, muitas vezes essa construção, bem como outras, fica a cargo do coordenador pedagógico (junto com o professor) sem o apoio dos outros gestores, tornando muito difícil a sua resolução.

A solicitação por parte de professores de textos com abordagens simples sobre as questões educacionais é tem sua pertinência, uma vez que o texto não deve pretender centrar o leitor na decifração de sua linguagem — hermética, artificialmente complexa para ser *valorizada*. Assumimos o desafio de fazer uma abordagem rigorosa da prática pedagógica, mas ao mesmo tempo ter uma linguagem acessível. Cabe sim a preocupação de ser didático, *no bom sentido*, qual seja, sermos simples sem ser simplistas. Ser simples não é negar a complexidade do real; pelo contrário, é se esforçar para revelá-lo na sua rede de relações e de inter-retro-reações, a fim de que possa ganhar significado para o sujeito que aprende. Ocorre que, para se chegar ao simples, no estágio histórico-cultural em que nos encontramos, é preciso muito esforço, a fim de desconstruir as mais diversas armadilhas representacionais (e/ou materiais) que foram construídas pelas gerações passadas (e pela nossa). O simples, no movimento da construção do conhecimento, enquanto categoria epistemológica, é o último, é o mais exigente,

por ser o mais abstrato (Marx), exigindo um amplo domínio do objeto em estudo [ver, por exemplo, a famosa frase de Pe. Antônio Vieira (1608-1697): *Desculpe-me, não tive tempo para ser breve*]. Além disto, há a clássica questão do processo de construção do conhecimento: aquilo que é a síntese (*uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas*) para o mestre que apresenta o objeto, para o educando, num primeiro momento, é a síncrese (*a visão caótica do todo*), exigindo a atividade de análise (a desconstrução, a busca de relações, as abstrações e determinações mais simples) para elaborar a sua síntese. Parafraseando Einstein, dizemos: devemos simplificar o máximo possível (para tornar o objeto acessível), mas não mais que o possível (para não banalizá-lo). Há uma densidade, um certo grau de complexidade que tem de ser enfrentado, uma vez que a educação escolar é uma das atividades humanas mais exigentes e complexas (aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano pleno e alegria crítica —*docta gaudium*— de todos).

4. Quais as dificuldades que os gestores encontram na construção do PPP?

Podemos citar desde a falta de condições materiais de funcionamento das escolas até a ausência do espaço de trabalho coletivo constante (hora-atividade, reunião pedagógica semanal, hora de trabalho pedagógico coletivo). Mas, um dos aspectos mais delicados é a situação de desistência de alguns colegas. São indivíduos que desistem da atividade docente, mas não desistem do emprego, qual seja, continuam indo para a sala de aula, só que sem ânimo, sem esperança. E não estamos falando de uma situação esporádica, de um desânimo ou frustração profissional passageira que, de resto e em alguma medida, atinge cada um de nós. Trata-se de uma situação crônica e persistente de não ver sentido naquilo que está fazendo. Evidentemente, tal fenômeno não se dá apenas com professores. Viktor Frankl já identificou uma forte patologia contemporânea, a neurose noogênica, que é a neurose decorrente da falta de sentido para a vida. Ocorre que no caso dos docentes é ainda mais patente o problema, já que uma das funções básicas do professor é o trabalho com o conhecimento que, por sua vez, na sua essência, é produção de sentido. Como sabemos, foi criada uma categoria própria para caracterizar a situação do professor nos últimos tempos: *mal-estar docente* (Esteve). Aplica-se também ao professor a categoria *burnout*, que pode ser traduzida como *síndrome de desistência* (Codo). Está em jogo aqui o próprio processo de humanização, que deve ajudar a superar a neurose, a depressão e, no limite, a psicopatia, que corresponde a um comprometimento à humanização, já que é uma fragmentação entre a razão e a emoção, e tem base tanto psíquica quanto orgânica. Como dizem os especialistas, num certo grau todos nós podemos ter traços de neurose, depressão ou mesmo de psicopatia. Como costuma dizer Caetano Veloso, *de perto, ninguém é normal!* Objetivamente, vemos o confronto entre a Pulsão para o Magistério e a Pulsão para o Desistério!

Se os professores estão desistindo, todos (governantes, políticos, juristas, empresários, gestores, famílias, profissionais dos meios de comunicação, colegas professores, etc.) devemos fazer de tudo para que não desistam mais, e façam um trabalho de qualidade. Um dos contributos para isto tem a ver exatamente com a atribuição de sentido à atividade docente. Primeiro, na afirmação da relevância social do trabalho escolar. Depois, na afirmação da possibilidade de o professor realizar este trabalho com seus alunos. Eis uma grande contribuição do PPP. Como costuma dizer o Prof. Antônio Joaquim Severino, o diretor deve ser a face explícita do Projeto Político-Pedagógico da escola!

5. Qual a importância de se construir o Projeto Político Pedagógico de forma coletiva, com a participação dos alunos, pais e professores?

A questão de fundo é: queremos um PPP “só para constar” ou um PPP que de fato funcione? Para funcionar, tem de ser assimilado pela comunidade educativa, e uma das formas básicas para isto é a participação na elaboração.

Algumas escolas ficam muito preocupadas com o “nível”, com o “rigor”, com a “atualidade” daquilo que vai aparecer no projeto, tendendo com isto a diminuir a participação a fim de garantir um “texto bonito”. Ora, isto é um profundo equívoco. Se a educação dependesse de textos bonitos, já estaríamos salvos há séculos... A questão não é um projeto sofisticado, mas a incorporação das ideias ali expressas. Podemos pensar na seguinte analogia, para sermos mais claros: um sujeito pode morrer de fome cercado de alimento por todo lado, ou seja, não basta estar “em contato”, ao lado do alimento; tem de ingeri-lo para que seja processado e assim se transforme em energia, etc. Algo semelhante acontece com a teoria: não adianta a teoria estar no papel. Para que funcione como diretriz da ação do sujeito, tem de ser por ele assimilada, internalizada. Através do processo participativo, cada ideia proposta por alguém do grupo tem a possibilidade de ser explicada, significada, discutida, de tal forma que a própria dinâmica de construção do projeto funciona como um processo formativo.

6. Que tipo de avanços o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo PPP pode trazer para a escola?

Depende dos objetivos estabelecidos. O PPP é um instrumento teórico-metodológico que ajuda a concretizar os objetivos. Se os objetivos são de fato relevantes para o coletivo escolar, o PPP ajuda a “sair do papel”, uma vez que traz a Programação (plano de ação) como “filha” da tensão entre o Marco Referencial (ideal, sonho, missão, finalidade, objetivo maior) e o Diagnóstico (análise crítica e coletiva da realidade). Se desejamos, efetivamente, uma educação de qualidade democrática, em que cada um e todos se apropriem do conhecimento, desenvolvam-se humanamente e sejam felizes (*docta gaudium*), certamente, o PPP, embora não sendo panaceia, dá uma inestimável ajuda.

7. Qual a importância de se respeitar as especificidades de cada instituição no momento da construção do PPP?

Esta é uma questão intrínseca à metodologia, ao próprio processo de construção do PPP numa perspectiva libertadora, qual seja, se o PPP for devidamente elaborado de acordo com a metodologia do planejamento participativo, não tem como não se levar em conta as especificidades, já que a palavra será dada pelos próprios sujeitos. Fugir disto é só “cumprir tabela”, é trabalho alienado.

8. O envolvimento dos professores também é uma forma de valorizar o trabalho do docente dentro da escola?

Com certeza! Afinal, todo o sentido do projeto está em ajudar a fazer com que as coisas aconteçam em sala de aula, dar respaldo para as três grandes dimensões da atividade do professor neste campo: o Trabalho com o Conhecimento, a Organização da Coletividade de Sala de Aula e o Relacionamento Interpessoal.

9. Qual o papel do diretor em garantir que o PPP se transforme em ação dentro da sala de aula?

Em primeiro lugar, deve ficar claro que esta não é uma tarefa só do diretor, uma vez que o PPP não é dele, mas da comunidade educativa. Este é um ponto importante: muitos acham que a conclusão da elaboração do projeto é o ponto de chegada; de forma alguma! É o ponto de partida, pois as propostas de ação não sairão automaticamente do papel; pelo contrário, dependerão do compromisso de cada um, inclusive da direção. O diretor deve ser aquele que está sempre lembrando que a escola não funciona em função dos interesses privados de uns ou de outros, mas dos objetivos estabelecidos coletivamente. Em termos da concretização em sala de aula, a direção deve cuidar, com muito carinho e rigor, para que o espaço de trabalho coletivo constante na escola (reunião pedagógica semanal, hora-atividade, hora de trabalho pedagógico coletivo) funcione, pois será ali, com sua presença, mas com a coordenação da coordenação pedagógica, que as questões da sala de aula poderão ser abertamente partilhadas, discutidas, analisadas, replanejadas. Como vimos, à direção cabe, junto com a comunidade, fazer de tudo para que o professor não desista.

10. O projeto é importante apenas para instituições que “têm problemas”?

Não, absolutamente! A rigor, o projeto é uma necessidade humana radical. Constituímo-nos enquanto espécie porque nossos antepassados remotos projetaram; constituímos-nos como pessoa projetando, não nos conformando com o que está dado. Isto vale em termos individuais e coletivos. Mesmo as escolas que já avançaram muito necessitam explicitar seu projeto. De um lado, para cumprirem sua função social e disponibilizarem para outros educadores suas inovações, suas descobertas, enfim, sua cultura pedagógica. De outro, porque qualquer coletivo humano, se não perdeu a marca humana, está perpassado pela histórica e ontológica vocação de ser mais, como nos dizia sempre Paulo Freire. Analisando as escolas de ponta no mundo todo, encontramos em cada uma delas um projeto muito bem definido.

11. Na construção do projeto, devemos sonhar ou “ter os pés no chão”? Sonhos impossíveis ou possíveis?

Fazendo um pequeno trocadilho, digo o seguinte: há lugar para todos estes aspectos, mas não em qualquer lugar do projeto. Indo direto ao ponto: no *Marco Referencial*, devemos sonhar, sem nos censurarmos se o sonho é realizável ou não, uma vez que a função do sonho aqui é desafiar a realidade e fornecer critérios para o *Diagnóstico*. No *Diagnóstico*, do ponto de vista teórico-metodológico, não cabe sonhar, pois o que buscamos é o conhecimento mais próximo possível da realidade. Já na *Programação*, só devemos sonhar o sonho possível, uma vez que estamos definindo o que será efetivamente realizado. Se, em nome da “flexibilidade”, colocamos qualquer coisa na *Programação*, desmoralizamos o processo de planejamento, deixamos de resgatar a força prática do projeto.

12. Por que a (re)elaboração do projeto inicia-se pela construção do ideal e não pela análise da realidade, como é de uso corrente em muitas escolas?

A rigor, do ponto de vista teórico-metodológico, não há problema em se começar pela análise do real ou pela explicitação do ideal, uma vez que o que importa é a tensão entre elas (que irá gerar o *plano de ação*, a programação). Vale lembrar que esta é uma divisão didática, já que não há separação absoluta entre as

dimensões metodológicas da atividade humana: quando o sujeito está, p. ex., desejando uma disciplina democrática na escola será que isto lhe ocorre do nada ou tem a ver com alguma realidade que já viveu ou que teve notícia, onde a disciplina era autoritária? De forma análoga, agora em termos de realidade, de tantas coisas que existem, por que será que vai observar, p. ex., justamente a forma como vem se dando a relação professor-aluno? Não será porque o sujeito considera isto importante e, muito provavelmente, tem para si um modelo, um ideal, só que ainda não explicitado?

Bem, se tanto faz, por que então começar pela construção do ideal? Temos razões relacionadas à dinâmica do grupo que nos levam a optar por este caminho:

- Quando se começa pela análise da realidade, considerando que normalmente nos dias atuais ela é muito dura, há a tendência de o grupo desanimar, parar no diagnóstico, nem chegando ao segundo momento metodológico;
- Por ser dura, pode haver a inclinação por se buscar um bode expiatório, um culpado para os problemas (os pais, os professores das séries iniciais, etc.), distorcendo a análise;
- Por ser dura, o grupo pode abrandar a crítica, para não sofrer tanto com o confronto mais direto com as contradições, distorcendo a leitura da realidade e diminuindo o potencial de tensionamento posterior com o ideal;
- Por ser dura, quando se chega depois na explicitação do ideal, o grupo nem se atreve a sonhar muito alto em função dos limites levantados anteriormente, diminuindo mais uma vez a força do tensionamento entre realidade e desejo (só que agora pelo abrandamento do pólo do desejo);
- De um modo geral, é mais fácil se estabelecer um consenso no campo do sonho do que da realidade; assim, começando pelo ideal, o grupo faz um exercício da metodologia e chega ao *Diagnóstico* já mais experiente.

Começar pela construção do ideal também tem seus riscos, em especial o de se parar aí, se contentar com a expressão das aspirações e não ir para o *Diagnóstico*. Outro risco é haver um choque entre o que foi sonhado e a possibilidade limitada de realização, quando se chega à *Programação*. Isto se dá, sobretudo, quando se confunde metodologicamente o tipo de sonho que é pertinente ao *Marco de Referência*, qual seja, quando se pensa em formas concretas muito particulares ao invés de se apontar princípios, diretrizes, valores norteadores. Todavia, tais riscos —aos quais devemos ficar atentos— nos parecem bem menores que os elencados ao se começar pela análise da realidade.

13. A comunidade escolar pode ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico, para acompanhar e avaliar o trabalho realizado pela escola?

Deve! O PPP, independentemente do caráter privado ou estatal da mantenedora da escola, é um documento público, pois trata de um direito social. Nossa recomendação é que os pais, além de participarem da elaboração, recebam uma cópia do projeto no ato da matrícula, ou que o projeto seja disponibilizado no *site* ou *blog* da escola. Além disto, cabe a participação nas reuniões de pais, em reuniões pedagógicas específicas de avaliação do PPP, no Conselho de Escola.

14. O PPP deve estar ancorado no QSN, “norteador” fundamental na estruturação, planejamento dos Projetos e Planos de Ação da Rede (escolas). Mas julgando-se necessário, conforme a realidade da escola, o QSN pode ser complementado no PPP da escola tornando-se mais adequado para a realidade vigente?

Sim! A rigor, este trabalho de adaptação ou complementaridade do QSN já vem sendo feito nos planejamentos na escola, em especial no planejamento de início de ano.

15. Não há o risco de o PPP ser um documento “fantasia” para agradar aquele que o lê, ao invés de tratar-se de um projeto baseado em fatos reais da escola, com metas que o coletivo seja capaz de buscar e alcançar?

Sim! Este é um risco para o qual o coletivo escolar deve estar atento. Lembrar, no entanto, que quando falamos de “fatos reais” devemos nos referir às três grandes dimensões do núcleo da Atividade Humana: Finalidade, Realidade e Plano de Ação. Se o grupo, de fato, sonha com aquilo que colocou no *Marco Referencial* (se não é um “sonho importado”, copiado de outro plano ou documento), isto é um “fato real”: as pessoas realmente têm aquele desejo, aquele sonho! Se consegue enxergar bem a realidade da escola no *Diagnóstico*, da mesma forma é um “fato real”. Se, na *Programação*, define aquilo que efetivamente considera necessário e possível concretizar, também é um “fato real”.

16. Gostaria de um esclarecimento quanto ao segundo P (=Político).

A escola é um instrumento da *Res Publica*, da Coisa Pública, tendo por função participar também da formação do cidadão. Mas, que cidadão? O “Pacato Cidadão” (Skank), ou *formar o educando como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige* (Gramsci, 1982: 136)? Cidadão vem de Cidade que, por sua vez, vem do latim *Civitas*; oras, *Civitas* foi o termo utilizado em latim para traduzir a palavra grega *Polis*, de onde deriva Político.

Falar em político, no contexto do PPP é remetermo-nos aos coeficientes de poder da *Polis*, da Cidade Estado grega, é falarmos da busca do bem comum. É lembrarmos que a atividade que a escola desenvolve tem a ver com aquilo que vai além dos seus muros, tem a ver com a Cidade, com o Estado, portanto, com a Política, neste sentido amplo (e não partidário!).

Cidadão, fundamentalmente, é aquele que tem um projeto para a cidade, que participa ativamente, que decide os destinos da *Polis*. Entendemos o Projeto como mediação para o desenvolvimento humano pleno, para a construção da efetiva cidadania, do novo dirigente, qual seja, aquele que está preocupado não apenas em garantir e ocupar o seu lugar na cidade, mas em refazer esta cidade, porque a *Polis* está sendo destruída não só na sua base natural, mas também enquanto espaço de humanização.

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.

Bertolt Brecht

CONCLUSÃO

Complexo? No nosso entender, complexo não é o processo de (re)elaboração do PPP, e sim a realidade! O Projeto, quando bem feito, apenas procura apreendê-la, significá-la, desafiá-la para intervir e alcançar uma melhor qualidade da educação.

Insistimos que o Projeto não tem superpoderes, mas pode ser construído de forma a ajudar o educador, pessoal e coletivamente, a olhar seus alunos, sua realidade, a pensar, sistematizar, a ressignificar seu trabalho, a encontrar caminhos, a perscrutar aquilo que tem de bom, a dar o melhor de si em função das necessidades postas pelos educandos e pela sociedade. Projetar é uma forma de profundo respeito pelo aluno.

Bom trabalho a todos!



BIBLIOGRAFIA

1. Mais específica sobre Projeto Político-Pedagógico

- ÁLVAREZ, Manuel... [et ali]. *O Projeto Educativo da Escola*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ANTÚNEZ, S., CARMEN, L.M., IMBERNÓN, F., PARCERISA, A., ZABALA, A. *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*, 14ª ed. Barcelona: Graó, 2001.
- ANTÚNEZ, Serafín. *El Proyecto Educativo de Centro*, 10 ed. Barcelona: Editorial Graó, 2000.
- ARROYO, Miguel. Projeto Político-Pedagógico. In: *Anais do VII Seminário Nacional de Educação Comunitária*, s/d.
- BARBIER, Jean-Marie. *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora, 1996.
- BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. (há edição pela Artmed)
- CAMPBELL, Selma I. *Projeto Político-Pedagógico – guia prático*. Rio de Janeiro: WAK, 2010
- CARVALHO, Adalberto D. (org.). *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora, 1993.
- CARVALHO, Angelina e DIOGO, Fernando. *Projecto Educativo*. Porto: Afrontamento, 1994.
- COSTA, Jorge A. O Projecto Educativo da escola e as Políticas Educativas Locais: discursos e práticas, 2ª ed. Aveiro: Universidade, 2003.
- COSTA, Jorge A. Projectos Educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. In: *Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação* (85). São Paulo: Cortez; Campinas, SP: CEDES, 2003.
- DE ROSSI, Vera L.S. *Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes*. São Paulo: Moderna, 2004.
- DIOGO, Fernando. *Por um Projecto Educativo de Rede*, 2ª ed. Lisboa: Asa, 1998.
- FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*, 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. (orgs.). *Autonomia da Educação: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GANDIN, Danilo e GANDIN, Luís A. *Temas para um Projeto Político-Pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GANDIN, Danilo. *A Prática do Planejamento Participativo na Educação*. Porto Alegre: UFRGS, 1991. (Petrópolis/RJ: Vozes, 1995)
- GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1983.
- GEHRKE, Marcos, ZANETTI, Maria A. e SCHWENDLER, Sonia F. (org.). *Formação de Educadoras e Educadores: o Planejamento na Alfabetização de Jovens e Adultos*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2003.
- IANNONE, Leila R. Construção do Projeto Político-Pedagógico: avaliação de Processo. In: ALMEIDA, Fernando J. (org.). *Avaliação Educacional em Debate: experiências no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez/Educ, 2005.
- MACEDO, Berta. Projecto Educativo de Escola – do porquê construí-lo à génese da construção. In: *Inovação – Revista do Instituto de Inovação Educacional* (v. 4, n. 2-3). Lisboa: Inovação, 1991.
- MEIRIEU, Philippe. Entre planejamento necessário e decisão improvisada. In: *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PADILHA, Paulo R. *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.
- PENIN, Sonia T. S. Projeto Pedagógico e Avaliação da Escola: o local e o global na sua definição. In: BICUDO, Maria A.V. e SILVA JUNIOR, Celestino A. (orgs.). *Formação do Educador e Avaliação Educacional: conferências, mesas-redondas*, v. 1. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. A Construção do Projeto Político-Pedagógico na Escola de 1º grau. In: *Idéias* n. 8. São Paulo: FDE, 1993.
- RAPHAEL, Hélia S. Projeto Pedagógico: avaliação e sociedade. In: DAL RI, Neusa M. e MARRACH, Sonia A. (orgs.). *Desafios da Educação do Fim do Século*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.
- ROLLA, Anabela e ROLLA, Jorge S. *O Projecto Educativo em Educação de Infância*. Lisboa: Asa, 1994.
- ROSSA, Leandro. Armadilhas do Projeto Político-Pedagógico. In *Revista de Educação AEC* (117). Brasília: AEC, 2000.
- ROSSA, Leandro. Armadilhas que Boicotam Projetos Político-Pedagógicos: processos pedagógicos para além da sala de aula. In *Revista de Educação AEC* (131). Brasília: AEC, 2004.
- ROSSA, Leandro. Planejamento escolar e o projeto político-pedagógico. In *Revista de Educação AEC* (132). Brasília: AEC, 2004.
- SANTIAGO, Anna Rosa F. *Projeto Político-Pedagógico: um novo olhar*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1995 (Cadernos UNIJUÍ).

SANTOS FILHO (org.), José Camilo. *Projeto Educativo Escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SEVERINO, Antonio J. O Projeto Político-Pedagógico: a saída para a escola. In *Revista de Educação AEC* (107). Brasília: AEC, 1998.

- VASCONCELLOS, Celso dos S. 4ª Parte: Projeto Político-Pedagógico. In: *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*, 22ª ed. São Paulo: Libertad, 2012.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Anexo: Oficina: Construção coletiva do projeto disciplinar da instituição. In: *Indisciplina e Disciplina Escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2009.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo*, 3ª ed. São Paulo: Libertad, 2012.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Projeto Político-Pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização. In *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, 12ª ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. e FONSECA, Marília (org.). *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Lúcia M.G. (org.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A. *Educação Básica e educação Superior: Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIANNA, Ilca O.A. *Planejamento Participativo na Escola*. São Paulo: EPU, 1986.

VVAA. Arte & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos. In: *Cadernos dos Cedes* (61). São Paulo: Cortez; Campinas, SP: CEDES, 2003.

2. Geral

ALVES, Rubem. *O que é Religião*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. *A educação dos sentidos e mais*. Campinas, SP: Verus, 2005.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*, 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

BACHELARD, Gaston. *A Formação do Espírito Científico - contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

- BENJAMIN, Walter. *A Criança, o Brinquedo, a Educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança*, vol. 1. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005.

- BOFF, Leonardo. *O despertar da Águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRECHT, Bertolt. Vida de Galileu. In: *Teatro Completo*, v. 6, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CHARDIN, Pierre Teilhard de. *O Fenômeno Humano*. Porto: Tavares Martins, 1970.

COLLARES, Cecília A. L. e MOYSÉS, M. Aparecida A. *Preconceitos no Cotidiano Escolar - ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

CRAHAY, Marcel. *Poderá a Escola ser Justa e Eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

DOLTO, Françoise. *O Evangelho à Luz da Psicanálise*, livro 2. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

_____. *A Causa das Crianças*, 2ª ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

DUBET, François. *As Desigualdades Multiplicadas*. Ijuí: Unijuí, 2003.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. In: *Revista Brasileira de Educação* (5 e 6). São Paulo: Anped, 1997.

- ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. In: *Os Pensadores*, 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FERNÁNDEZ, Alicia. Agressividade: qual seu papel na aprendizagem? In: GROSSI, Esther P. e BORDIN, Jussara. *Paixão de Aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*, 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*, 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- FREUD, Sigmund. Cinco Lições de Psicanálise. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- GAIIARSA, José Ângelo. *Sobre uma Escola para o Novo Homem*, 2ª ed. São Paulo: Editora Gente, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*, parte I, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- KLEIN, Ruben e RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da Repetência ao Longo de Décadas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.3, n. 6, p. 55-62, jan./mar. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1995.
- KLUCKHOHN, Clyde e MURRAY, Henry A. Formação da Personalidade: Determinantes. In: *Personalidade na Natureza, na Sociedade e na Cultura*, vol. 1. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LUKÁCS, György. Ontologia do Ser Social - Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MARTINS, André (org.). *O Mais Potente dos Afetos: Spinoza e Nietzsche*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- MARX, Karl. Contribuição para a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel - Introdução. In *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
 - ORTEGA Y GASSET, José. *Meditaciones Del Quijote*, 8ª ed. Madrid: Revista de Occidente/Alianza Editorial, 2005.
 - OTT, Margot B. Desempenho do Professor. In: ETGES, Norberto. *Avanço progressivo nas escolas de 1º grau do Estado de Santa Catarina*. Porto Alegre: INEP/UFRGS, 1983.
 - PATTO, Maria H. S. *A Produção do Fracasso Escolar - histórias de submissão e rebeldia*. T. A. São Paulo: Quieroz Editor, 1990.
 - PIAGET, Jean. *A Psicologia da Inteligência*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
 - PIAGET, Jean. *O Julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
 - POSTMAN, Neil. *O Fim da Educação: redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
 - PRIGOGINE, Ilya. *O Fim das Certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
 - SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.
 - SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
 - TURA, Maria de Lourdes. *O Olhar que não quer ver - história da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
 - VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o Professor - Resgate do Professor como Sujeito de Transformação*, 12ª ed. São Paulo: Libertad, 2012.
 - VASCONCELLOS, Celso dos S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 9, p. 33-58.
 - VASCONCELLOS, Celso dos S. O Coordenador Pedagógico na Escola. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=53&idCategoria=8> (acesso em 08/12/11).
 - VYGOTSKI, Lev S. *Fundamentos de Defectologia*. Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1997.
 - VIGOTSKY, Lev. *Teoría de las Emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal, 2004.
 - WALLON, Henri et alii. Plano de Reforma Langevin-Wallon. In MERANI, Alberto L. *Psicologia e Pedagogia - as idéias pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.
- _____ *As Origens do Pensamento na Criança*. São Paulo: Manole, 1989.

*Prof. Celso dos Santos Vasconcellos é Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, consultor de secretarias de educação, responsável pelo *Libertad* - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. celsovasconcellos@uol.com.br www.celsovasconcellos.com.br

