



FERRAMENTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO - PP

TOOLS FOR BUILDING A PEDAGOGICAL PROJECT - PP

RODRIGUES, Meire Moura Soave ¹

COELHO, Maria Luiza ²

Resumo: O estudo realizado abordou aspectos necessários para uma (re) construção eficiente do Projeto Pedagógico - PP de uma escola, para a qual se usou o nome fictício de Escola de Ensino Fundamental - EEEF - Educando para a vida. A análise foi usada para a interpretação dos dados e para posterior construção do diagnóstico da práxis do referido plano na escola escolhida como caso em estudo. A análise dos dados subvencionou a seleção de um conjunto de informações importantes para o conhecimento vivido naquela escola. Possibilitou a reunião de pressupostos importantes para a reformulação do Projeto Político-Pedagógico Institucional, resultantes da identidade coletiva da escola com a representação dos atores envolvidos no processo educativo: professores, funcionários, alunos, pais e comunidade.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico Institucional (PP). Planificação. Avaliação Institucional.

Abstract: The study carried out addressed aspects necessary for an efficient (re) construction of the Institutional Pedagogical Project - PP of a school, for which the fictitious name of Fundamental Teaching School Education for Life The analysis was used for the collection of data for the subsequent construction of the diagnosis of the praxis of the referred plan in the chosen school as a case study. The analysis of the data subsidized the selection of a set of important information for the knowledge lived in that school. This enabled the gathering of important budgets for the reformulation of the Institutional Political-Pedagogical Project, resulting from the collective identity of the school with the representation of the actors involved in the educational process: teachers, officials, students, parents and community.

Keywords: Institutional Pedagogical Project (PP). Planning. Evaluation.

¹ Redes de Educação Municipal e Estadual. E-mail: drasoave@hotmail.com

² Licenciada em História e Mestra em Ciências da Educação. Professora aposentada da União. E-mail: luizacs021@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

No momento em que, a partir de um diagnóstico, os objetivos sejam determinados com precisão, conteúdos sejam realmente relacionados e escolhidas as melhores formas de se trabalharem esses conteúdos, considerando os objetivos propostos; no momento em que a avaliação da relação ensino e aprendizagem, elemento de controle de qualidade, se fizer em função dos objetivos e no momento em que, submetido a constante avaliação, o currículo for continuamente redigido, será então possível admitir que esteja a atualização do ensino que é uma necessidade nacional.

Pela natureza do estudo viu-se concretamente que o moderno da humanidade e da sociedade atual é viver em constantes construções e (re) construções de projetos e, principalmente, o setor educacional. A escola vem passando desde 1998 a “revolução” das atividades pedagógico- administrativas com a construção do PP, que entraria em vigência em 2007. Já se chegou a 2020 e este projeto ainda não apresentou sua viabilidade de acordo com a realidade vivenciada de cada escola, omitindo as necessidades e os interesses dos segmentos envolvidos no processo educativo, pois visivelmente não há a participação dos segmentos como se apregoa que deve se efetivar.

O contexto pesquisado foi uma EEEF, denominada “Education for Life”, na cidade de Porto Alegre, no estado Rio Grande do Sul/Brasil, composta por 52 professores, 1128 alunos e 16 funcionários onde está inserida numa comunidade na qual possui características socioeconômicas identificadas com a classe baixa. A presente escola possui, em seu currículo, a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em regime seriado anual. O processo educativo sofre grandes influências devido à diversidade sociocultural da comunidade na qual está inserida.

A construção do diagnóstico da práxis do PP reunindo pressupostos para e reformulação do mesmo surgiu da necessidade em buscar novos caminhos e estruturas curriculares que permitam o alcance de alguns aspectos fundamentais na formação científica, educacional e cidadã dos envolvidos no processo educacional, desenvolvendo atividades, onde o educando construa seu senso de consciência crítica, para atuar e agir na sociedade, compreendendo-a em seus múltiplos aspectos políticos, econômicos e culturais.

O ato educativo vale-se da relação dinâmica entre a ação fundamental do professor e as experiências assistemáticas e acumuladas pelo aluno. É importante que o professor centre sua tarefa na forma de alfabetização integral em todos os níveis e áreas do conhecimento, como processo mediador do homem e do seu espaço sociocultural.

Para que o processo ensino e aprendizagem se realize, tendo sentido ascendente e para que realmente haja sucesso, faz-se necessário que todo professor (quem deve ensinar) conheça o conteúdo (o que deve ser ensinado), assim como a metodologia (como deve ser ensinado), e, sobretudo o aprendiz (a quem se deve ensinar), facilitando toda situação apresentada no processo.

A dinâmica do ensinar e do aprender está baseada em vários princípios, metas ou processos, que devem ser levados em consideração na situação ensino e aprendizagem. Deve-se considerar o objetivo primeiro da educação o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, que deve ser visto como o centro de todo o processo educativo. Com estas considerações justifica-se a pesquisa proposta sobre a prática do PP da EEEF Educando para a vida.

Acreditando que o currículo necessário para uma escola democrática é aquele que discute, suscita, opta por questões e abre espaços possibilitando o exercício de uma prática pedagógica coerente com as transformações sociais, fruto de um diagnóstico da realidade escolar, já apontado na justificativa, criou-se a seguinte questão de pesquisa: “A construção de um diagnóstico da realidade cotidiana da EEEF Educando para a vida, é fundamental para o surgimento de indicadores para a reconstrução do atual do PP?”

Diante dessa indagação entendeu-se que se deveria realizar um estudo de campo, na instituição escolhida, tendo por objetivo geral diagnosticar a realidade cotidiana na Escola Estadual de Ensino Fundamental Educando para a vida com o intuito de indicar indicadores para a reconstrução do PP.

Considera-se que o âmago das crises sociais, e a Educação apresentam destaque, está na delicada esfera das relações humanas, que ainda não alcançaram um grau de adaptação suficiente para poder enfrentar a rapidez da evolução produzida pela ciência e tecnologia.

Para tanto, diagnosticar a atual realidade vivida pela instituição escolar, possibilitando a reconstrução do PP, justifica-se, também, pela finalidade cultural: o reconhecimento da escola como um espaço scio-ocultural implica necessariamente

no reconhecimento dos alunos como sujeitos também históricos, sociais e construtores da sociedade, e a sociedade partindo de uma visão macro de organização da coletividade humana, por sua vez, constitui-se numa teia de significados culturais.

A escola não pode mais negar nas suas práticas cotidianas as representações socioculturais que constituem o currículo oculto institucional; pela finalidade político-social: a escola é chamada a desenvolver seu papel de fomentadora e construtora da consciência crítica, capaz de formar alunos com valores éticos e morais, reconhecendo quais sejam seus direitos e deveres de cidadão com liberdade e responsabilidade, aptos à participação política e social;

2 MARCO TEÓRICO

A educação institucional na atualidade mais do que nunca, está sendo alvo de profundas e constantes discussões. Tanto no âmbito local, regional, nacional, como nos diversos territórios e espaços da grande aldeia global, discute-se cada vez mais o papel essencial que ela desempenha no desenvolvimento do homem e da sociedade. Uma das denúncias mais graves que se faz atualmente à educação escolar diz respeito à sua incompetência para encaminhar adequadamente o cumprimento de suas tarefas.

Ainda na forma de organização social da era primitiva, a educação surge como uma prática eminentemente social, processo pelo qual homens e mulheres reconheciam, interagiam e resignificavam a cultura local, garantindo a sobrevivência e transformações de geração em geração dos grupos tribais, num intenso processo de construção e reconstrução permanente, sendo a grande mediadora histórica das construções das relações sociais. Como afirma Freire “A ‘humanização’ não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A ‘humanização’ não é só processo biológico, mas também histórico.”

A era pós-industrial impôs a homens e mulheres uma nova concepção social e cultural, em virtude da forma como passou a organizar e a produzir os bens materiais. Neste contexto a questão crucial seria justamente, o de discutir e construir um diferente paradigma ideológico capitalista, que se atende aos novos interesses de classe.

Surge na efervescência do momento, a busca da definição de um modelo de educação que a tende-se a nova ordem econômica e social. A chamada educação de massas ou educação institucional apareceria com a função de “construir” o homem do novo modelo industrial, com os valores culturais, sociais, econômicos definidos por um grupo seletivo da sociedade.

A cada ciclo histórico da humanidade são lançados a todos “nos outros” desafios, assim nas discussões cotidianas a respeito da educação, muitas vezes pensamos apenas em conhecimentos “estéreo”, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui a educação escolar esta, centralmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa subjetividade.

Sendo a educação escolar o conjunto das atividades levadas a efeito pela instituição escolar com o objetivo de preparar a população jovem para a vida plena na cidadania, deve-se entender que ela possibilite a todos: a compreensão elaborada da realidade social, política e econômica do momento vivido pelos educandos; o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e físicas para uma intervenção nessa realidade; a posse da cultura letrada e dos instrumentos mínimos para o acesso às formas modernas do trabalho na sociedade industrial.

Para o sucesso desse programa básico, a escola cumpre um roteiro de atividades e ações educativas que devem conduzir a esse objetivo. Ela deve ensinar o domínio dos instrumentos da cultura através da alfabetização em todos os campos; deve levar os educandos a dominar o sentido e os instrumentos da produção do conhecimento científico e da produção cultural, preparando-os para a vida política e para o trabalho.

Usando esse caminho, que o conhecimento chegará e/ou será produzido de forma universal e igualitária, visando adotar todos os cidadãos, das diferentes classes e grupos sociais, de instrumental técnico, político e cultural, não para adaptá-lo à sociedade atual mais sim, para que cada homem possa intervir e participar nas mudanças necessárias e úteis para o bem da sociedade e não de indivíduo

2.1 Um pouco do histórico

A marca da pós-modernidade, é justamente a rapidez em que velhas “pedras filosofais” são contestadas pela supremacia da Ciência, e a velocidade como as informações são disseminadas pelas redes de comunicação, novos tempos novos

espaços, nunca se produziu tanto conhecimento com tamanha rapidez. O momento é de crise: crise de velhos paradigmas, crise das verdades positivistas, absolutizadas, cada vez mais geradoras de conflitos e perturbações sociais.

Neste sentido, faz-se necessário, que principalmente os países da América Latina, repense a qualidade de ensino produzido, a crise da sociedade é também a crise da escola. A educação é mais uma vez chamada a cumprir seu papel social, atuando como instrumento de luta e de conscientização, fomentadora da consciência crítica e da construção da cultura da cidadania.

A escola infelizmente ainda possui a noção de educação, pedagogia e currículos, calçados epistemologicamente nas idéias Modernas, isto significa em dizer que sua maior característica é ter como objetivo maior a transmissão de conhecimentos científicos, “formar” o homem supostamente racional, linear, que em nome da razão “cega”, freqüentemente constrói relações brutais de exploração e alienação.

As propostas pedagógicas existentes empurradas pelas idéias da Modernidade, separam em seus processos de ensino e aprendizagem o pensar do fazer, o conhecimento científico do cotidiano, a objetividade da subjetividade, o sujeito da vida com qualidade e tantas outras dicotomias, que só contribuem para a marginalização da consciência.

A pós-modernidade coloca em xeque o verdadeiro papel das instituições escolares, quando assinala que a escola é um local de encontros, desencontros e debates entre sujeitos históricos e sociais, possuidores de diferentes formas de ser e estar no mundo e com o mundo, oriundo de diferentes grupos culturais, cada um com as características que lhes são particulares e peculiares. Hoje a educação escolar deve estar definida por uma visão pedagógica, muito mais ampla, crítica, participativa e atuante, onde os alunos passem por uma “metamorfose de conhecimentos”, profunda e duradoura e os seus efeitos possam ser sentidos além dos muros escolares.

Assumir uma postura crítica ou pós-crítica da pedagogia, significa canalizar as preocupações da educação escolar em ações que estimulem o fomento a criatividade, a autonomia, a participação dos sujeitos históricos sociais e culturais que usufruem da escola. O conhecimento e o saber não podem mais serem resumidos a forma, a visão, de como um determinado grupo ou pessoa pense a respeito desse ou daquele

fenômeno. Porém, deve ser entendido como um momento de resignificações teóricas e práticas, práticas e teóricas num contínuo ciclo de atos e efeitos.

O papel do conhecimento dentro das escolas expressos no processo ensino-aprendizado, necessita urgentemente ser constituído a partir da análise da realidade dos alunos, mostrando aos educandos que a construção de uma sociedade moralmente e materialmente mais digna, é responsabilidade de todos, e que estes não são mero espectadores de uma cultura imposta, ou meros recursos a serem explorados.

Pensar a educação escolar implica situá-la num plano mais amplo da sociedade de classes, principalmente neste final de século e início de um novo milênio, marcado pela Era da Razão Aberta, onde a única certeza é a própria incerteza é importante redefinirmos a visão de conhecimento, homem e sociedade, num incessante construir dos conhecimentos escolares. Silva (1993) faz importantes considerações quando aos tempos atuais:

Vivemos num tempo que as nossas capacidades ampliadas e intensificadas, em que, potencialmente se estendem nossas possibilidades vitais: de conhecimento, de comunicação, de movimento, de diminuição da dor, do aumento do prazer, de sustentação da vida. Estamos bem no meio de uma época em que nos tornamos capazes de alterar profundamente até mesmo as noções de tempo e espaço numa época em que se torna realidade a ficção da junção do ser humano e máquina, numa época dos Cyborgs. Vivemos num mundo social onde as novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades. Vivemos também num tempo em que vemos aumentadas as possibilidades de exploração e dominação dos seres humanos, em que um número cada vez maior de pessoas vê, cada vez mais, diminuída, suas possibilidades de desenvolvimento, de extensão de suas virtudes especificamente humanas.

Diante das constatações existenciais, liberdade e prisão, paradoxalmente, ocasionam ao homem da pós-modernidade, uma instabilidade para reconhecer e situar-se diante dos novos paradigmas, onde a fuga encontrada muitas vezes para superação dos conflitos subjetivos, é a busca do prazer imediato, principalmente pelos jovens. Tal realidade conflituosa, lança à educação escolar, em especial aos educadores, o desafio de construir projetos educativos críticos que tenham como referência a realidade social concreta desses jovens, desencadeando processos de mudanças possíveis e necessárias ao momento vivenciado.

As abordagens pedagógicas, salientam as mais diversas visões conceituais sobre a Educação, MININI argumenta que a educação é um fenômeno possuidor de caráter histórico - antropológico, que se constitui na relação processual entre o individual e o social, e que ela se efetiva como uma mediação necessária no processo de produção da natureza humana. Sendo sempre um fato existencial, uma possibilidade humana de ordem consciente, dialógica, relacional, um fenômeno cultural e social.

Assim não existe educação escolar que seja incolor e a política, a prática educativa vincula sempre uma teoria que lhe dê visibilidade, é sempre uma prática de criação e recriação de conhecimentos, implicando relações de Homem-Mundo-Sociedade, expressa num determinado modelo curricular, que organiza e corporifica o conhecimento no interior das instituições escolares.

A pedagogia pós-crítica salienta a necessária integração entre os anseios pessoais e comunitários, onde as intencionalidades educativas, sejam claramente expressas e articuladas no interior das escolas, não podendo mais se caracterizar de forma neutra, é um momento de realizações concretas de transformações no interior das instituições, com vista a assumir um compromisso efetivo com a qualidade de ensino e com a mudança na maneira de ser dos educandos.

Assim a educação deve promover a emancipação e ela se faz por meio de uma consciência crítica que permita maior comunicação e diálogo entre os homens de diferentes classes e posições sociais.” A escola deve fundamentalmente organizar-se como um espaço vivo, uma arena para que o exercício pleno da cidadania possa aflorar, e desencadeada por ações participativas e autônomas”.

A aprendizagem significativa faz-se mediante a relação entre o conteúdo a ser ensinado e os conhecimentos já existentes na estrutura mental do educando. Ausubel focaliza a aprendizagem cognitiva, a qual resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva. Sua atenção está voltada para a aprendizagem tal como ela ocorre na sala de aula.

Considerando que na Teoria de Ausubel, os princípios fundamentam-se na aquisição e na retenção de conhecimentos estruturados de forma lógica ou que são passíveis de ser aprendido de modo significativo (aprendizagem significativa).

2.2 Conceitos e idéias sobre Currículo, a proposição do Extraclasse e do Não-formal como indicadores para a Iniciação à Educação Científica

O marco referencial de temporalidade quanto a formulação de saberes científicos, tendo como estudo de pesquisa os currículos escolares, podem ser encontrados ainda nos anos 20, no contexto americano. Quando por ocasião os Estados Unidos era palco de um grande processo de transformação industrial e a expansão imigratória atingia um movimento crescente. Em função dos interesses econômicos, orientado pelas transformações sociais, a intensificação e a massificação dos processos escolares eram assim uma necessidade da nova ordem. A forma de gestão escolar e os currículos escolares adquiriram uma organização “fabril”. O modelo de controle, racionalidade, avaliação é o modelo das fabricas.

É importante situarmos e analisarmos o contexto social em que foram produzidas as primeiras teorias a respeito dos currículos escolares para que se possa construir uma visão crítica de modo a perceber que cada modelo curricular teoricamente construído e efetivamente realizado corresponde um modelo de conhecimento para um modelo de homem ou seja: “o currículo esta inexplicavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.” (Silva, 1999, p. 15).

As práticas pedagógicas construídas ao discutir currículo escolar na grande maioria das vezes expressam um caráter bastante reducionista em relação ao termo, colocando-o apenas na esfera de análises conceituais etimológicas. Questões como: quais sejam seus verdadeiros significados e dimensões, não são capturados, principalmente a forma como diferentes autores e correntes teóricas explicam, analisam e definem teorias educacionais. Não há neste caso uma reflexão epistêmica quanto: a natureza humana, a natureza da aprendizagem ou do conhecimento, ou da cultura e da sociedade, ou qual o tipo de ser humano que se quer construir para um determinado tipo de sociedade.

2.2.1 Das teorias tradicionais às teorias críticas: nascem os estudos sobre o currículo e as teorias tradicionais.

Docentes de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos de uma certa forma com o currículo, mesmo antes da existência de teorias e pesquisa no campo curricular.

Como marco referencial pode-se afirmar que as teorias especializadas sobre o currículo incorporam-se a partir de 1918, quando na efervescência do contexto industrial americano Bobbit, publica *The Curriculum*. Influenciada pelas reformas estadunidenses no início do século, o livro surge num momento de transformações econômicas, políticas, cultural, onde a preocupação crescente é com a implantação de um modelo institucional de educação de massas, as crianças e os jovens seriam preparados para integrar a esta nova sociedade.

A proposta de Bobbit, era claramente conservadora, propunha que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial, voltada claramente para a economia, a educação funcionaria de acordo com os princípios da administração científica proposta por Tyler. O sistema educacional passaria a estabelecer quais seriam seus objetivos.

A concepção curricular de Bobbit, iria concorrer com uma vertente mais progressista, liderada por Dewey que publica em 1902, *The child and the curriculum*, deixando claro sua preocupação com a construção da democracia, considerando importante as experiências e interesses das crianças e dos jovens na aprendizagem que os interesses econômicos da vida adulta. Entretanto são as idéias de Bobbit que ganham força e forma no campo dos estudos curriculares.

A grande influencia de Bobbit resultaria talvez pelo fato de que sua proposta parecia permitir que a educação se tornar científica. Tudo segundo ele, as habilidades cognitivas e as diversas ocupações, poderiam ser controladas, pesquisadas e mapeadas, as questões curriculares seriam niveladas apenas por uma noção de organização burocrática, definidos pelas exigências profissionais da vida adulta, transmitindo uma idéia de desenvolvimento e técnica, tal qual as usinas de fábrica de aço, tudo é uma linha de montagem.

Tyler em 1949, viria consolidar as idéias e teorias de Bobbit tanto nos Estados Unidos como em muitos outros países, inclusive no Brasil. Suas idéias centrais seriam organização e desenvolvimento, nas quais destacou quatro questões básicas: Objetivos educacionais a serem atingidos; As experiências educacionais para atingir esses propósitos, organizar eficientemente as experiências educacionais; Ter clareza que os objetivos formam alcançados;

Tyler divide tradicionalmente essas questões em “currículo”, “ensino e instrução”, e “avaliação”, expandindo o modelo de Bobbit incluindo duas outras vertentes: a psicologia e as disciplinas acadêmicas.

É conveniente ressaltamos que embora as teorias curriculares defendidas por Bobbit e Tyler forem divergentes das idéias de Dewey em relação ao modelo de homem, educação e sociedade, ambas idéias serviram como uma reação ao currículo clássico, humanista centrado nas chamadas artes liberais, muito difundido na Idade Média na educação Universitária e no período Renascentista. O grande objetivo desse modelo curricular era sobretudo introduzir aos estudantes a gramática a retórica, dialética, (trivium), astronomia, geometria, música, aritmética (quadrivium).

Os modelos “fabril”, “técnico”, digamos mais tradicionais quanto os progressistas de base psicológica, sofreriam críticas e contestação a partir da década 60 nos Estados Unidos, que culminaria nas décadas de 70, com o chamado movimento de reconceptuação do currículo. Bem a década de 60 é marcada por grandes agitações e transformações sociais e culturais, muitas foram as bandeiras levantadas como: o feminismo, a sexualidade, a integração das minorias.

Nesta década que surgiram também livros, ensaios, teorizações que colocaram em estado de desequilíbrio toda a estrutura de pensamento da educação tradicional.

Pode-se afirmar que os dias da hegemonia do currículo tecnicismo, tem na década de 60, seus dias contados, neste período a profundas reações contra a burocratização e administração na organização do conhecimentos escolares, educadores influenciados pelos teorias da Escola de Frankfurt, começam a perceber que a compreensão do currículo como uma mera atividade técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias críticas, decorrentes de concepções marxistas, fenomenológicas, hermenêuticas. Há nestas teorias a clara discussão quanto a conexão entre a forma como a economia está organizada e como o currículo esta articulado e construído.

A sociologia crítica e a filosofia, seriam categorias de conhecimento, não propriamente da educação, que iriam contribuir significativamente para a construção de uma teoria crítica do currículo escolar. De um lado estariam as pessoas que utilizavam os conceitos marxistas, filtradas através de análises marxistas contemporâneas como as feitas por Gramsci, e as da Escola de Frankfurt, que juntas iriam fazer profundas críticas quanto aos currículos e programas existentes. As análises feitas nestas perspectivas de pensamento, enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e dos currículos escolares.

Neste período surgiram as críticas ao currículo e educação, centradas fundamentalmente nas análises sob a ótica das interpretações das investigações fenomenológicas e hermenêuticas, neste caso a ênfase estava na análise dos significados subjetivos que as pessoas dão as suas experiências pedagógicas e não mais centralmente definidas como na visão marxista que destacavam as categorias teóricas abstratas como ideologia, capitalismo, controle, dominação de classe.

Na visão hermenêutica do currículo escolar o foco da aprendizagem estaria nas experiências e nas significações subjetivas. Em contraste com a crítica de inspiração marxista, que pregavam o rigor científico como uma forma de desnaturalizar o mundo natural da pedagogia e do currículo, através do rompimento do senso comum com os quais as pessoas compreendem o mundo que as rodeiam.

Do ponto de vista epistemológico a fenomenologia de currículo é a mais radical das perspectivas crítica, pois representa um rompimento fundamental com a episteme tradicional de currículo e programas educacionais, quando propõem um currículo fundado na experiência, um local de interrogações e questionamento da experiência.

Enquanto no currículo tradicional o aluno era encorajado a adotar atitudes repetitivas de supostas compreensões científica de conceitos abstratos, caracterizados nas disciplinas acadêmicas, no currículo fenomenológico o aluno é convidado a aplicar suas próprias experiências, seu mundo vivido. As análises fenomenológicas foge das verdades universais e abstrações do conhecimento científico, conceitual, para se centrar no concreto e no histórico do mundo vivido.

Sem dúvida alguma, as influências do pensamento marxista, aliado a visão fenomenológica de currículo, contribuíram historicamente para o rompimento dos postulados do currículo tradicional e a posterior construção de uma nova visão curricular nos tempos atuais, fundadas na perspectiva crítica e pós-crítica. Falar em currículo escolar na atualidade implica necessariamente, discutir a visão teórica de dois grandes pensadores do assunto: Apple e Giroux.

Para Appel o currículo escolar representa uma arena de contestação onde são vinculadas relações de poder, nele estão expressos a forma como um determinado grupo concebe conhecimento e sociedade, sendo fruto de tensões e concessões sociais, portanto não é instrumento neutro e sim o resultado de um processo que reflete interesses de classe social. Assim para ele o importante é indagarmos: de que forma os conteúdos escolares foram selecionados? Quais foram os interesses sociais e culturais que justificam esta ou aquela seleção de conteúdos? Por que estes

conteúdos e não outros? Quem determina o currículo escolar? Quais os interesses que guiaram a seleção desse conhecimento?

Neste sentido a preocupação não é como as formas estruturais, tão fortemente defendidas nos modelos tradicionais de currículo, que enfatizavam os instrumentos, o como organizar, ou seja a reprodução positivista do pensamento científico, porém com a idéia de que currículo é um instrumento de contestação e conscientização dos sujeitos na sociedade de classes, e que a seleção de conteúdos dentro do universo escolar não podem ser concebidos como mera reprodução de formulas científicas, ou aquilo que oficial esta instituído.

Em suma, o currículo escolar deve ser compreendido numa conexão como relações de poder, tendo em vista que a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido são necessários instrumento de massificação e alienação do pensamento da população, é neste aspecto, que a escola assume um papel importantíssimo neste contexto.

“A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a posição e a resistência, para a rebelião e a subversão.” (Silva, 1999, p. 53). Com esta afirmação os educadores de todos os níveis e series escolares, são convidados a refletirem quanto ao papel que representam na construção dos currículos escolares, que estes representam um grande instrumento de luta e conscientização, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Que embora o momento sociocultural seja de crise, a escola dependendo da postura teórica metodológica que venhamos a optar: tradicional, crítica ou pós-crítica, tanto pode escravizar quanto libertar. O currículo surge neste contexto como um instrumento da pedagogia de possibilidades.

O conceito mais tradicional-restrito que identifica o currículo como rol de disciplinas de determinado curso ou série tem bastante fixidez, encontra-se, ainda hoje, muito definido entre nossos educadores. É possível que a sobrevivência da palavra apenas como tal acepção, no consenso dos educadores menos atualizados, seja um dos fatores que dificultam a implantação da lei(s), parecer(es) e similares, que tratam da melhoria do processo.

A análise anterior permite escrever o que segue: um currículo, entendido como o conjunto de todas as experiências que constituem o caminho que a escola oferece a seus alunos, pressupõe um planejamento que permita chegar, com economia e eficiência, aos objetivos educacionais; se esses objetivos supõem um compromisso

com os diferentes indivíduos, mas também com a sociedade, assumindo, portanto, conotações econômicas e políticas, é evidente que concebê-lo de maneira tão insuficiente impede que o educador se comprometa com a tarefa da mudança.

Estamos vivendo um período de mutações profundas e rápidas, irregulares e não raros geradores de crises. Estas mutações estão relacionadas, em grande parte, com o crescente poder que o progresso da ciência e tecnologia está dando ao homem.

O âmago das crises está na delicada esfera das relações sociais, que ainda não alcançaram um grau de adaptação suficiente para poder enfrentar a rapidez da evolução produzida pela ciência e tecnologia, pois esta é ambivalente. De um lado, trouxe imensos benefícios à humanidade; de outro, resultou numa incrível acumulação de recursos destruidores.

Diante do parágrafo anterior surge uma questão básica referente à educação e, em especial, aos currículos de nossas escolas, não interessando o grau: os currículos atuais possibilitam uma preparação adequada da criança, do adolescente e do adulto, para enfrentarem estas mudanças contínuas e crescentes que o mundo atual oferece?

No momento em que o currículo passar a ser organizado pelas equipes de cada unidade de ensino e direcionado para as necessidades dos alunos, da comunidade onde a escola se encontra inserida, em função dos recursos humanos e materiais, necessários e disponíveis.

A realidade nos mostra outro visual. A compreensão da maioria das escolas, pelo que se pode depreender da quase generalidade dos planos curriculares, está preocupada com o cumprimento formal dos dispositivos legais. Nossas escolas vêm consignando em seus planos a presença destes elementos, aos quais atribuem, via de regra, cargas-horárias semanais que deixam clara a incompreensão do papel desses componentes no contexto curricular, a inviabilidade de serem alcançados, por tais meios e objetivos que se desejam.

O ensino, para a Educação Básica, terá por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidade como elemento de sua autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

O questionamento que se faz seria: os currículos atuais possibilitam a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades do estudante? Não haveria espaço para as atividades extraclasse e incentivo ao não-formal? A pobreza científica e tecnológica do país teria, nesses fatos, sua origem? É importante a reflexão.

O estabelecimento de uma relação democrática na escola necessita, antes de tudo, que haja concepção de educação como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica, que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada. (Saviani, 2008).

Partindo dessa citação e buscando uma contextualização do currículo, dá para citar alguns significados de um currículo democrático, ativo e pleno:

a) o desenvolvimento de atividades em que a criança obtenha senso de consciência crítica, para atuar e agir na sociedade que passou a compreender;

b) a instrumentalização do aluno para a vida social, e com isso, prepara a criança para o pleno exercício da cidadania;

c) a necessidade de uma participação ativa, real e comprometedora de toda a comunidade educativa diante do ato educativo (pais, professores, alunos e comunidade);

d) o crescimento político e intelectual da criança, através de propostas e ações voltadas para a politização e não para atos politiqueros;

e) a preparação cultural do aluno, sendo a cultura entendida como a conquista de uma consciência superior mediante a qual se atinge a compreensão do nosso próprio valor histórico, de nossa função na vida, de nossos próprios direitos e deveres;

f) a compreensão de que o ato educativo ocorre através da relação dinâmica entre a ação fundamental do professor e as experiências acumuladas e assistemáticas do aluno;

g) é importante que o professor centre sua tarefa na forma de alfabetização e no ensino da língua, no ensino do processo histórico de produção e de desenvolvimento do conhecimento científico, no caso das ciências Físicas e Biológicas e no conhecimento da História e Geografia, como processo de interação do homem na criação do espaço cultural;

h) a necessidade do desenvolvimento das habilidades científicas, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental (currículo por atividades) até a 9ª série visando à Iniciação à Educação Científica;

i) o uso do laboratório da natureza, como forma de educar a criança no seu meio ambiente e também usá-lo com recurso concreto e disponível;

j) o estabelecimento de ações diretamente com os alunos (extraclasse e não-formais) através de clubes de ciências, de 1ª a 9ª séries, visando uma atuação mais dinâmica e crítica dos alunos, nas aulas formais;

l) a necessidade de que os professores e as comunidades educativas despertem para a importância das aprendizagens não-formais no processo ensino-aprendizagem.

Acredito que o currículo necessário para uma escola democrática é aquele que discute, suscita, aptas questões, possibilitando uma prática pedagógica coerente com as transformações sociais que ocorrem na sociedade. Essa prática implica determinação dos conteúdos prioritários e necessários no processo pedagógico bem como uma outra visão de conhecimento e sociedade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Cabe salientar, que os resultados aqui apresentados, foram metodologicamente adquiridos no decorrer de uma pesquisa de natureza qualitativa, proporcionando o uso de procedimentos dialéticos, pois os dados coletados possuem uma base conflitiva e significativa.

A investigação adotou procedimentos de investigação-ação, com o objetivo de adquirir uma melhor compreensão, interpretação e análise dos relatos e fatos ocorridos no âmbito estudado. A análise interpretou os dados e fundamentou a construção do diagnóstico do referido projeto na escola.

A seleção de um conjunto de informações importantes para o conhecimento vivenciado possibilitou a reunião de pressupostos importantes para a (re) construção do PP, resultantes da identidade coletiva da escola com a representação dos atores envolvidos no processo educativo: professores, funcionários, alunos, pais e comunidade.

Utilizou-se os métodos não experimental e etnográfico. A natureza analítico-descritiva da metodologia permitiu, devido à quantidade de dados coletados, uma interpretação adequada evitando que houvesse fuga de declarações importantes.

A caracterização do tipo de estudo proposto parte de uma organização metodológica, tendo por marco teórico os fundamentos dos autores Sampieri e Callado (1998); Mynaio (2001) e Triviños (2005), de natureza qualitativa, por se tratar de uma pesquisa social e analítico-descritiva uma vez que os resultados estão expostos em ilustrações (quadros, figuras, gráficos); utilizando o método não-experimental, porque não se aplica aos dados coletados em experimentos; etnográfico, porque busca conhecer as necessidades e expectativas de uma

comunidade escolar.

A escolha do método possibilitou o estabelecimento de estratégias que proporcionaram a construção do diagnóstico da prática atual do PP através da análise da realidade vivida pela EEEF Educando para a vida. Portanto, o desenho da investigação mostra os métodos: não-experimental e etnográfico, como essenciais no processo de pesquisa; os tipos de metodologia: qualitativa e analítico-descritiva, como ferramentas da composição da análise dos dados, além do uso de instrumentos que garantiram a coleta das informações

A proposta da pesquisa foi apresentada à EEEF Educando para a vida, em reunião com a supervisora escolar e a equipe diretiva, quando foi aceita a sua realização. Em seguida a proposta de pesquisa foi apresentada aos professores, numa reunião pedagógica marcada com este objetivo, vindo após isso, a exposição geral à comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais). A reunião foi dividida em dois momentos:

a) análise e escolha do calendário escolar pela supervisora escolar;

b) palestra pelo professor orientador sobre a conscientização e importância da participação da família frente às atividades realizadas na escola e, pela pesquisadora, uma palestra destacando a importância do PP e sua reconstrução para a escola.

Com o intuito de levantar dados e informações, realizou-se a pesquisa em duas etapas. Cada uma delas teve um instrumento coletor, conforme descrito a seguir:

a) Questionário fechado para a análise do PP em vigor, realizado em abril de 2005 e organizado de acordo com o PP sob forma de dois segmentos: - Estrutura I – Metas do PP - e Estrutura II – Diretrizes. A amostra da aplicação do instrumento da análise do PP foi constituída de: professores (24), pais (14), alunos (05) e funcionários (05) Foram 50 questionários distribuídos, retornaram 48 instrumentos;

b) Questionários mistos do tipo tricotômico para a identificação do perfil geral da escola, dividido em dois momentos: - dimensões pedagógicas e administrativas; dimensão ambiente físico. A amostra da aplicação do instrumento da identificação do perfil geral da escola: professores (26), pais (256), alunos (142) e funcionários (08) (como complemento do levantamento dos dados). Foram distribuídos 500 questionários, no mês de maio de 2005, de forma aleatória e sem identificação pessoal, retornaram 422.

Os questionários foram distribuídos em sala de aula, em reuniões administrativas e pedagógicas, locais informais da escola e residência dos pais ou

responsáveis. Este questionário foi embasado nos Indicadores da Qualidade na Educação/Ação Educativa. UNICEF, PNUD, INEP-MEC.

Além da aplicação dos instrumentos, foram de muito valor os contados com a comunidade escolar durante todo o processo de pesquisa: construiu-se momentos interativos, como também, a busca das necessidades e anseios em relação à escola. Ocorreram no período de abril a novembro de 2005, durante o acompanhamento das atividades formais e informais desenvolvidas no ambiente educativo.

3.1 Análise do instrumento de coleta de dados sobre o Projeto Político-Pedagógico/2002

Quadro 1 – 1. Estrutura - Metas

METAS	
CARACTERÍSTICAS	ESCORE
1. A escola propicia uma educação como direito de todos?	1 = Às vezes/ Regular (05) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (09) 3 = Sempre/ Muito bom (29)
2. A escola oferece uma educação libertadora, formadora de sujeitos críticos e transformadores da realidade, na perspectiva da construção de uma sociedade justa, democrática e humanista?	1 = Às vezes/ Regular (10) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (25) 3 = Sempre/ Muito bom (09)
3. A escola é um espaço coletivo de construção de direitos e deveres (éticos, valores, responsabilidade), de exercício de democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade?	1 = Às vezes/ Regular (11) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (20) 3 = Sempre/ Muito bom (13)
4. A escola propõe um espaço de compreensão crítica dos meios de comunicação, como um dos instrumentos da construção de uma sociedade justa e democrática?	1 = Às vezes/ Regular (09) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (21) 3 = Sempre/ Muito bom (11)
5. Na escola há o respeito à diversidade cultural, étnica, de gênero e opção sexual, religiosa e política?	1 = Às vezes/ Regular (03) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (16) 3 = Sempre/ Muito bom (22)
6. Na escola o conhecimento universal é compreendido como um direito de todos, construído coletivamente como processo de desvelamento, apreensão e transformação da realidade e mediado pelo contexto histórico-social?	1 = Às vezes/ Regular (11) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (26) 3 = Sempre/ Muito bom (07)
7. A construção do conhecimento na escola é comprometimento com a transformação social, referenciado na realidade histórico, em interação com os diferentes saberes e valorização da cultura popular?	1 = Às vezes/ Regular (05) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (25) 3 = Sempre/ Muito bom (14)
9. A prática educativa democrática, participativa e dialógica como pressuposto do processo de construção social do conhecimento?	1 = Às vezes/ Regular (11) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (23) 3 = Sempre/ Muito bom (09)

10. A educação é embasada em valores humanistas (solidariedade, justiça social, honestidade, responsabilidade e respeito às diferenças) como condição da construção social do conhecimento?	1 = Às vezes/ Regular (08) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (25) 3 = Sempre/ Muito bom (14)
11. A escola é um espaço de socialização e construção coletiva do conhecimento?	1 = Às vezes/ Regular (11) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (20) 3 = Sempre/ Muito bom (11) S/r (02)
12. Educação de qualidade social, direito de todos e dever do Estado, passa pela democratização do acesso e garantia de permanência e aprendizagem na Escola Pública, sem discriminação de qualquer natureza?	1 = Às vezes/ Regular (07) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (19) 3 = Sempre/ Muito bom (26) S/r (02)
13. As políticas públicas educacionais do Estado são construídas com a participação da comunidade escolar?	1 = Às vezes/ Regular (19) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (17) 3 = Sempre/ Muito bom (07) S/r (01)
14. O acesso às tecnologias, na rede pública estadual, possibilita a qualificação e inclusão pública?	1 = Às vezes/ Regular (31) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (08) 3 = Sempre/ Muito bom (05)
15. Valorização da vida é com qualidade social e condição digna de existência de todos?	1 = Às vezes/ Regular (06) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (27) 3 = Sempre/ Muito bom (11)
16. A Educação é como processo participativo de construção e apropriação do conhecimento e de tecnologias para transformação da sociedade?	1 = Às vezes/ Regular (24) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (17) 3 = Sempre/ Muito bom (07)
17. Há participação da Comunidade Escolar (pais/responsáveis) em discussões e ações para combater a violência do cotidiano escolar?	1 = Às vezes/ Regular (29) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (03) 3 = Sempre/ Muito bom (12)
18. A escola procura desenvolver uma Educação como processo de formação de sujeitos autônomos, com posição crítica frente às desigualdades e injustiças sociais?	1 = Às vezes/ Regular (11) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (20) 3 = Sempre/ Muito bom (13)

Quadro 1 - 2. Estrutura - Diretrizes

DIRETRIZES	
CARACTERÍSTICAS	ESCORE
1. Fortalecimento da participação da comunidade na escola e da escola na comunidade qualificando a integração escola-família-sociedade, para o comprometimento de todos no processo educativo?	1 = Às vezes/ Regular (32) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (06) 3 = Sempre/ Muito bom (06) S/r (00)
2. Avaliação constante da prática pedagógica, de forma dialógica, interdisciplinar e não excludente, por toda a comunidade escolar.	1 = Às vezes/ Regular (23) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (13) 3 = Sempre/ Muito bom (08) S/r (02)
3. Desenvolvimento de práticas de avaliação da aprendizagem coerentes e com processo pedagógico democrático, participativo e dialógico.	1 = Às vezes/ Regular (05) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (25) 3 = Sempre/ Muito bom (14)
4. Construção de um processo participativo de tomada de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas, através da qualificação das relações entre Secretaria de Educação, Delegacias de Ensino e Escolas.	1 = Às vezes/ Regular (12) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (25) 3 = Sempre/ Muito bom (06) S/r (01)

5. Participação da comunidade na elaboração do calendário escolar, oportunizando o tempo/especo para estudo e debate as práticas pedagógicas, de acordo com a realidade da escola.	1 = Às vezes/ Regular (28) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (08) 3 = Sempre/ Muito bom (08)
6. Fortalecimento do Conselho Escolar, Equipe Diretiva e criação do Grêmio Estudantil como espaços representativos dos segmentos da comunidade escolar, de exercício da democracia participativa e de capacitação política e formação de lideranças.	1 = Às vezes/ Regular (10) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (22) 3 = Sempre/ Muito bom (13)
7. Posicionamento crítico frente aos meios de comunicação social e construção de formas alternativas para acesso da comunidade escolar à informação.	1 = Às vezes/ Regular (08) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (28) 3 = Sempre/ Muito bom (06) S/r (02)
8. Planejamento participativo como instrumento de trabalho coletivo na escola.	1 = Às vezes/ Regular (07) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (28) 3 = Sempre/ Muito bom (10)
9. Participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção social do conhecimento, criando espaços e tomando-os co-responsáveis no processo de construção do conhecimento.	1 = Às vezes/ Regular (23) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (20) 3 = Sempre/ Muito bom (06)
10. Reconstrução curricular a partir da realidade, contextualizada historicamente, valorizando o saber popular, articulado ao saber científico.	1 = Às vezes/ Regular (17) 2 = Na maioria das vezes/ Bom ((10) 3 = Sempre/ Muito bom (14) S/r (03)
11. Currículo voltado para as diferentes realidades e sujeitos, construído de forma interdisciplinar, integrando às áreas do conhecimento, através da construção de uma proposta pedagógica que considere a realidade.	1 = Às vezes/ Regular (14) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (22) 3 = Sempre/ Muito bom (09)
12. Incentivo à pesquisa da realidade como metodologia de construção social do conhecimento.	1 = Às vezes/ Regular (10) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (30) 3 = Sempre/ Muito bom (04)
13. Processo de ensino e aprendizagem embasado na relação dialética entre a prática e a teoria.	1 = Às vezes/ Regular (23) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (15) 3 = Sempre/ Muito bom (06)
14. Utilização crítica e democrática dos recursos tecnológicos e dos meios de comunicação social.	1 = Às vezes/ Regular (20) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (15) 3 = Sempre/ Muito bom (09)
15. Construção de práticas avaliativas contínuas, diagnósticas, investigadoras, participativas, democráticas e emancipatórias, que levem em consideração o aluno como um todo, as diferenças individuais e os diferentes saberes.	1 = Às vezes/ Regular (11) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (19) 3 = Sempre/ Muito bom (14)
16. Superação da fragmentação do currículo, através da construção do conhecimento de forma interdisciplinar e de diferentes metodologias, que considerem os sujeitos com suas histórias e vivências.	1 = Às vezes/ Regular (12) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (27) 3 = Sempre/ Muito bom (05)
17. Construção de um projeto político-pedagógico coerente com os princípios e diretrizes construídos no processo Constituinte Escolar e definidos na Conferência Estadual de Educação.	1 = Às vezes/ Regular (22) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (19) 3 = Sempre/ Muito bom (02) S/r (01)
18. Ed. Ambiental como conhecimento integrado à totalidade do currículo escolar para incentivar a recuperação e preservação do meio ambiente.	1 = Às vezes/ Regular (17) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (18) 3 = Sempre/ Muito bom (08)
19. Construção coletiva das práticas pedagógicas que evidenciem a importância da busca do conhecimento.	1 = Às vezes/ Regular (11) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (21) 3 = Sempre/ Muito bom (12)
20. Currículo escolar voltado às necessidades e ao interesse da população e articulado com a realidade social e histórica dos espaços urbanos e rurais em nível local, regional, nacional, mundial, considerando as diferenças culturais.	1 = Às vezes/ Regular (14) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (20) 3 = Sempre/ Muito bom (05)
21. Construção da política pública educacional de valorização qualificação e formação permanente dos/as trabalhadores/as, em educação, com a participação da comunidade escolar.	1 = Às vezes/ Regular (16) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (23) 3 = Sempre/ Muito bom (01) S/r (04)
22. Construção coletiva dos Projetos de Carreira, Política de Atenção, Integral à Saúde do Trabalhador e Educação, formação permanente e em serviço, e política salarial.	1 = Às vezes/ Regular (24) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (14) 3 = Sempre/ Muito bom (03) S/r (03)

23. Incentivo e apoio à construção de propostas alternativas de comunicação, como forma de valorizar a capacidade criativa da comunidade escolar e contribuir para a democratização dos meios de Comunicação Social.	1 = Às vezes/ Regular (32) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (18) 3 = Sempre/ Muito bom (01) S/r (03)
24. Políticas públicas que garantam recursos tecnológicos, humanos e financeiros para o enriquecimento e qualificação do processo ensino-aprendizagem.	1 = Às vezes/ Regular (29) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (08) 3 = Sempre/ Muito bom (03)
25. Adequação do espaço físico das escolas para atividades de construção do conhecimento, cultura, lazer e recreação.	1 = Às vezes/ Regular (29) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (08) 3 = Sempre/ Muito bom (03)
26. Construção coletiva de uma política de provimento de recursos humanos (concurso público, difícil acesso, carga horária, entre outros).	1 = Às vezes/ Regular (35) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (12) 3 = Sempre/ Muito bom (04) S/r (03)
27. Articulação de políticas e programas suplementares à educação (bolsa-estudo), que contribuam para garantia do acesso e permanência na escola de estudantes com necessidades.	1 = Às vezes/ Regular (21) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (14) 3 = Sempre/ Muito bom (06) S/r (03)
28. Qualificação e formação de trabalhadores/as em educação para o atendimento às diversidades, democratizando o acesso à educação.	1 = Às vezes/ Regular (28) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (09) 3 = Sempre/ Muito bom (04) S/r (03)
29. Preservação e utilização do patrimônio público, através de programas elaborados com a comunidade.	1 = Às vezes/ Regular (32) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (14) 3 = Sempre/ Muito bom (05) S/r (03)
30. Construção de um currículo contextualizado, que contribua para o desenvolvimento social na comunidade em que a escola se insere.	1 = Às vezes/ Regular (18) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (24) 3 = Sempre/ Muito bom (04) S/r (03)
31. Garantia de acesso, permanência e aprendizagem na Educação Básica como exigência do desenvolvimento social.	1 = Às vezes/ Regular (18) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (14) 3 = Sempre/ Muito bom (09) S/r (03)
32. Incentivo à pesquisa como forma de fortalecer o desenvolvimento rural e urbano.	1 = Às vezes/ Regular (21) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (16) 3 = Sempre/ Muito bom (04) S/r (03)
33. Investimento no uso de tecnologias educacionais que potencializem o desenvolvimento do meio rural e urbano.	1 = Às vezes/ Regular (28) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (09) 3 = Sempre/ Muito bom (04) S/r (03)
34. Qualificação da participação da comunidade escolar no Orçamento Participativo como forma de potencializar o desenvolvimento na região.	1 = Às vezes/ Regular (26) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (13) 3 = Sempre/ Muito bom (02) S/r (03)
35. Gestão da merenda escolar direta pela escola.	1 = Às vezes/ Regular (05) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (18) 3 = Sempre/ Muito bom (18) S/r (03)
36. Aprofundamento teórico-prático do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.	1 = Às vezes/ Regular (24) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (09) 3 = Sempre/ Muito bom (08) S/r (03)
37. Reflexão crítica na escola sobre a compreensão dos instrumentos ideológicos da sociedade (meios de comunicação, igrejas, sindicatos, etc.) como instrumentos da construção de uma sociedade democrática.	1 = Às vezes/ Regular (20) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (10) 3 = Sempre/ Muito bom (06) S/r (03)
38. Criação de sala de recursos para apoio pedagógico aos alunos com necessidades educativas especiais ou dificuldades na aprendizagem.	1 = Às vezes/ Regular (32) 2 = Na maioria das vezes/ Bom (05) 3 = Sempre/ Muito bom (04) S/r (03)

Faz-se oportuna a reflexão a respeito do PP construído em 2002 da E.E.E.F. Educando para a vida, sendo que a questão político-pedagógica é um desafio na busca de novos caminhos para a escola, pois é caminhando que se percorrer novos caminhos. Atualmente, a escola tem vivenciado uma forte e intensa pressão de fatores internos e externos por parte da sociedade a fim de responder a novos desafios de ordem social, econômica, cultural, científica e tecnológica e o desenvolvimento do conhecimento sobre o processo educativo. São fatores interativos contribuindo no aumento das funções educativas e buscam a realização de experiências significativas de aprendizagem junto ao aluno.

O PP propicia um contínuo refazer do homem e das ações político pedagógico-administrativas. No entanto, a referida instituição de ensino, parece não fazer parte desse contexto, pois deveria atender a formação crítica, incentivar a participação e desencadear processos de ensino dinâmico, concreto e contínuas respostas aos desafios e soluções a situações problemas enfrentados em seu cotidiano.

O PP possui amparo legal e sofre prejuízos por conta da participação ativa e coletiva de todos os segmentos da escola. Faz-se difícil falar em qualidade de ensino se nem todos os professores participam da elaboração do PP ou tem conhecimento do que realmente trata este documento que pretende ser o instrumento responsável pela organização e orientação das ações da escola como um todo, frente este quadro surge questões necessárias à reflexão:

Como otimizar orientações ao trabalho pedagógico se a maioria dos professores não possui conhecimento dele?

De que maneira se pode atingir as metas sociais e educacionais planejadas no PP?

As metas planejadas no PP são perseguidas de forma coletiva?

Perante a atual dificuldade que existe em envolver os professores, funcionários e alunos em torno da discussão e elaboração de projetos que visem à qualidade de ensino, como, então, falar da participação de pais e comunidade visando a melhorar a qualidade de ensino?

Mesmo dentro da escola não há uma participação efetiva dos professores. É sabido que o PP é para ser construído coletivamente, mas este ideal apresenta várias dificuldades para ser atingido.

Em geral, acontecem algumas discussões sobre os temas que compõem o PP nas reuniões pedagógica e administrativa, mas nem todos os professores e

funcionários estão presentes, pois possuem cargas horárias diferenciadas (10, 12, 16, 29, 30, 36 e 40 horas), turnos inversos (manhã e tarde) e também, trabalham em mais de uma escola (é normal alguns professores trabalharem no mínimo em duas e até mesmo em três escolas, em zonas distanciadas, perdendo muito tempo nos deslocamentos).

Há professores efetivos, convocados e contratados e por estarem lotados em outras escolas, necessitam de convocações (solicitação de dispensa) para estarem presentes nas reuniões realizadas na escola. Foi fácil obter a participação coletiva de apenas 12% de todos na construção do PP/2002.

Vê-se que a participação da família é pequena, isso prejudica o aspecto do comprometimento familiar, na ausência dos demais membros da escola a finalização da construção do PP fica restrita a apenas poucos representantes de cada segmento.

De acordo com essas colocações, vê-se quão importante é o esforço coletivo que falta na escola, segundo a entrevistada, fala a participação familiar, faltam elos integradores; ações articuladas de todos os envolvidos com a realidade da escola, sendo construído continuamente, pois, como produto, é também processo e ambos numa interação possível. O PP tem um significado bem maior do que um simples rearranjo da escola.

A atual crise socioambiental apresenta variadas dificuldades no relacionamento do homem com a natureza, com os outros e consigo próprio, devido a sua percepção fragmentada do mundo, sendo a violência um exemplo desta percepção. A falta de condições físicas, sociais, ambientais e emocionais, que existente na sociedade, torna-a complexa e multicausal, permeando, de forma significativa, as relações no contexto educativo.

A realidade social é constituída de diferentes classes e grupos sociais. A escola não muda a sociedade, mas pode partilhar um PP com segmentos democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também, de transformação, onde a ação educativa propicia a relação do ensinar e do aprender, entre os envolvidos do processo ensino e aprendizagem.

Na ação educativa, educador e educando estabelecem uma relação com o trabalho que fazem (aprender e ensinar), é uma relação política e pode conter princípios democráticos, não sendo diferente das relações na sociedade.

Esta relação define na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, em como a escola se insere e se relaciona com a

comunidade, nas relações entre trabalhadores da escola, na distribuição de responsabilidades e poder decisório, nas relações entre professor e aluno, na relação com o conhecimento.

O ambiente de trabalho e o comportamento humano são previsíveis, podendo ter conseqüências, controláveis por normas e regulamentos, que garantem uniformidade de ação. Incertezas, ambigüidades, tensão, conflito e crise são encarados como disfunções e como problemas a serem evitados e reprimidos, e não com oportunidades de crescimento e transformação.

Há de se dar conta, no contexto da escola, da importância e riqueza dessa diversidade, associadas à emergência de poder local e reivindicação de esforços de participação. Para haver uma compreensão mais clara das necessidades de um ambiente educativo formador, note-se a respeito de ética (respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade), pluralidade cultural, caráter e valores humanos, como práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvendo e fortalecendo a noção de cidadania e de igualdade entre todos os envolvidos no contexto educativo.

Estudar a escola a partir da análise do seu cotidiano é compreender a ação dos sujeitos que nela se movimentam, entendendo essa realidade específica nas suas articulações com a realidade macrossocial.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O marco teórico da investigação compôs-se de autores como Ilma Passos de Alencastro Veiga, como essencial referência, por seus trabalhos na área da educação, destacando-se, por exemplo, as obras que abordam a construção de projetos político-pedagógicos. Estão presentes, também, a legislação brasileira aplicada nesses casos e o PP do Estado do Rio Grande do Sul.

Na LDB 9.394/96, em seu artigo 12, inciso I, faz suposições que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.” (Brzezinski, 2000, p. 249), assegura à escola a autonomia de construir seu próprio PP como dever de refletir sobre a intencionalidade educativa.

Faz menção à organização do trabalho pedagógico educativo; é alusivo à organização da sala de aula e as demais atividades pedagógicas e administrativas, isto é, o plano de trabalho é a proposta ou projeto em detalhes (art. 13), sendo de

competência das equipes administrativa, dos docentes e dos funcionários sua construção e cumprimento de forma participativa, isto é, em parceria. Não podendo ser um trabalho escolar em que o diretor define as regras e as comunica aos professores, aos outros profissionais que atuam na escola, os alunos e pais, mas daquele realizado com autonomia.

O PP direciona a um processo participativo de decisões, mas para sua construção não se faz necessário convencer os segmentos representativos a:

[...] trabalhar mais ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. [...] o ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade. (Veiga, 2004, p. 13).

Atualmente, professores, pesquisadores e instituições educativas federais, estaduais e municipais apresentam certa preocupação em buscar um nível mais elevado da qualidade do ensino, com isto, o Projeto Político-Pedagógico tem sido alvo de estudos mais aprofundados.

Para Veiga (2004, p. 12), *o Projeto Político-Pedagógico Institucional vai além de um simples agrupamento de projetos ou de planos de ensino e de atividades diversas*. Não se trata de um mero documento elaborado, guardado numa pasta dentro de uma gaveta ou enviado à Secretaria de Educação Estadual ou Municipal para o cumprimento de uma ordem burocrática.

Deve ser construído e atualizado constantemente sob o ponto de vista da *ação-reflexão-ação; da prática-teoria-prática; da síncrese-análise-síntese*, como aborda Freire (2004), que cultiva ambiente favorável à valorização holística do ser humano como razão, emoção e afetividade de todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O PP por ser uma ação com intenções concretas e ativas orienta a busca de uma direção com sentido claramente definido e de acordo com o compromisso sócio-político, segundo os interesses e necessidades dos professores, alunos, funcionários e pais. Necessita, em sua construção, o traçado de um referencial como embasamento e orientação por parâmetros articulados, envolvendo posturas e dimensões político-pedagógicas. Villas Boas (2005) coloca a importância de duas posturas:

A primeira é a de que o trabalho pertence a quem o concebe, executa e avalia. Não se aceita que alguém planeje o que outro irá realizar, pois se retira do executor suas possibilidades de domínio sobre o processo de trabalho, de comprometimento com o mesmo e de senti-lo como algo prazeroso e gratificante. A segunda postura decorre da primeira: é a de se considerar que as atividades do aluno constituem seu trabalho em cujo planejamento, desenvolvimento e avaliação ele deve se envolver. (Villas Boas, 2005, p.181).

Referente às dimensões político-pedagógicas, pode-se verificar que em sua dimensão política há promoção de mudanças pelo grupo quando mobilizados e motivados, através de fatores que dizem respeito aos propósitos da ação escolar, visando à formação do aluno para um tipo de sociedade, sendo também uma dimensão sociopolítica. Na sua dimensão pedagógica ocorrem mudanças curriculares administrativas e pedagógicas na escola, visando sua intencionalidade que trata da formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo – formação do aluno para um tipo de sociedade, pois:

[...] instaura uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (Veiga, 2005, p. 13).

A união destas dimensões expressa a unidade dialética político-pedagógica, tais como: participação da comunidade educativa, melhoria do padrão de vida, redução dos índices de evasão e reprovação, o nível do aprendizado do aluno, a autossatisfação, dentre outros. As dimensões políticas e pedagógicas são inseparáveis, levando-se em conta que o PP propicia momentos permanentes de reflexão e discussão dos problemas existentes na escola, buscando alternativas viáveis e a concretização das intenções, como também, da vivência democrática, percebendo que o eixo das mudanças é visivelmente representado pela figura do professor, seja ele docente, gestor, supervisor ou orientador.

Por se preocupar com a forma organizacional do trabalho pedagógico, rompe com a monotonia burocrática que norteia as inter-relações do ambiente educativo, amenizando o trabalho estancado pelas diferenças e pela hierarquia dos poderes decisórios.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação do PP uma vez que necessita de um trabalho pedagógico com base em seus alunos, sendo importante assumir as responsabilidades de forma autônoma fortalecendo as inter-relações entre

a escola - estado - família - comunidade, possibilitando uma nova organização educativa com ousadia e coragem de mudar.

A ousadia, para ser enfrentada, precisa compreender o tipo de prática pedagógica e a teoria pedagógica que melhor abrange as metas desejáveis de acordo com a prática social, não omitindo a viabilidade e a criticidade frente o compromisso de solucionar os conflitos da educação e do ensino realizado na escola. Esta teoria deve acompanhar constantemente o PP e a prática pedagógica perante os interesses da maioria dos segmentos da escola, por isso, é imprescindível o conhecimento teórico-metodológico para assegurar a realização das idéias frente o coletivo. Mais do que isso, Freitas afirma que:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força - às vezes favoráveis às vezes desfavoráveis. Terão que nascer do próprio "chão da escola", com o apoio dos professores e pesquisadores. Não sendo inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola. (Freitas, 1991, p. 23).

A ideia de Freitas coloca que não compete a instituições que se encontram longe da escola definir um modelo pronto e acabado, mas instigar as inovações e coordenar as práticas pedagógicas organizadas e planejadas pela escola, isto é, possibilitar assistência técnica e financeira. É importante salientar que a escola não possui mais condições de ser administrada de cima para baixo através do poder centralizador que impõem normas e burocracias excessivas, prejudicando a realização da proposta pedagógico-administrativa de forma autônoma.

A escola deve possuir autonomia para que construa sua própria identidade determinada pela relação de interação social, anulando a dependência com os demais órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. "O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos das ações educativas, sem imposições externas." (Veiga, 1997, p. 19).

A escola possui autonomia para construir, executar e avaliar seu PP assumindo a liderança para refletir sobre as finalidades sociais, políticas e culturais. A autonomia envolve quatro dimensões essenciais, relacionadas e interligadas entre si: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica. Estas implicam deveres e direitos e elevado grau de compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo.

A construção e/ou (re) construção do PP tem ocorrido sem apoio, à sistematização e o registro esperados, faltando maiores esclarecimentos e autonomia por parte dos órgãos competentes, onde o trabalho costuma ser desenvolvido com grandes dificuldades, portanto, a escola deve passar por uma nova organização pedagógica, e para tal, necessita da análise de sete elementos constitutivos da organização:

- a) *as finalidades da escola;*
- b) *a estrutura organizacional - administrativa e pedagógica;*
- c) *o currículo; o tempo escolar;*
- d) *o processo de decisão - a organização formal da escola;*
- e) *as relações de trabalho no meio ambiente embasadas em valores e,*
- e) *a avaliação - acompanhar, avaliar e refletir sobre as atividades.* (Alves, 1992; Veiga, 2004).

A construção do PP deve levar em consideração três atos interdependentes que mobilizam o processo:

[...] a) O ato situacional – descreve a realidade na qual desenvolvemos nossa ação; é o desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional. [...] b) O ato conceitual – diz respeito à concepção ou visão de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem. [...] c) O ato operacional – orienta-nos quanto a como realizar nossa ação. É o momento de nos posicionarmos com relação às atividades a serem assumidas para transformar a realidade da escola. Implica, também, a tomada de decisão de como vamos atingir nossas finalidades, nossos objetivos e nossas metas. Na operacionalização do projeto pedagógico, o que se faz é verificar se as decisões foram acertadas ou erradas e o que é preciso revisar ou reformular. Tendo em vista as diferentes circunstâncias, pode se tornar necessário tanto alterar determinadas decisões quanto introduzir ações completamente novas. (Veiga, 2005, p. 23).

Esses atos demonstram que a construção do PP resultante de um processo complexo de debate, estudo, reflexão e aprendizagem do trabalho coletivo dos sujeitos envolvidos com o trabalho educativo da escola.

4.1 Diagnóstico da realidade

Traçar um diagnóstico educacional é definido como levantamento de dados da realidade, das necessidades ou das dificuldades da escola, através de uma pesquisa ou de um estudo, partindo da análise do conhecimento da realidade, bem como detectar os pontos de apoio para o processo de mudanças vivenciadas no contexto

educativo, onde é solicitada a participação de professores, pais, alunos, funcionários e comunidade na qual a escola está inserida.

O diagnóstico relacionado ao PP possui um significado exclusivo, onde Gandin coloca que:

É a parte de um Projeto que profere um juízo sobre a instituição planejada em todos ou em alguns aspectos tratados no Marco Operativo (que descreveu o modo ideal de ser, de se organizar, de agir da instituição), juízo este realizado com critérios retirados do mesmo Marco Operativo e, sobretudo, do Marco Doutrinal (...) O diagnóstico é resultado da comparação entre o que se traçou como ponto de chegada (Marco Referencial) e a descrição da realidade da instituição como ela se apresenta. (Gandin, 1983, p.29).

Ao traçar um diagnóstico deve-se levar em conta tarefas de suma importância como:

- a) conhecer a realidade - se dá através da pesquisa e da análise de seus dados, visando a apreensão do movimento da realidade;
- b) julgar a realidade - os atores envolvidos no processo educativo propiciam tais referenciais para o julgamento. É a comparação entre o que possuímos e o que desejamos, sob dois ângulos: a aproximação ou distanciamento do desejado e quais as forças de resistências e de apoio.

Localizar as necessidades: detectar o que falta em cada aspecto relevante analisado para que a escola possa ser o que almeja. Estas necessidades surgem da investigação analítica e/ou julgamento (ação-reflexão-ação/avaliação) quais as ações concretas vivenciadas, do confronto entre a prática e a teoria - o real e do irreal. Vasconcelos coloca o que está em questão aqui é:

[...] a escola, enquanto instituição, implica muitos sujeitos, que têm cada um rol de necessidades. [...] é claro que não se podem desconsiderar as necessidades individuais; todavia, o que se busca é articulá-las com outras, mais gerais. [...] o grande desafio é, pois, chegar a necessidades radicais compartilhadas (é isto que vai para o projeto), visto que se o grupo tem necessidades assumidas em comum, a probabilidade de se chegar a uma intenção integrada é muito maior. [...] ao se chegar às necessidades da instituição que planeja favorece que o sujeito participante assuma também aquela necessidade, possibilita a interação entre os sujeitos em torno de um ponto de articulação (a proposta de ação que daí vai nascer). (Vasconcelos, 2000, p.189).

Diagnosticar não é somente traçar um perfil da realidade ou um simples levantamento das dificuldades, é acima de tudo, uma visão atenta à realidade com intuito de detectar as necessidades essenciais, como também, um paralelo entre as

ações vivenciadas e as ações idealizadas para chegar a essas necessidades. Portanto, diagnosticar é conhecer os possíveis problemas para posterior resolvê-los visando à melhoria da qualidade de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Construir um diagnóstico não significa que apareçam mais problemas, eles apenas se sobressaem, quando declarados., surgindo com isto, a verdadeira realidade das necessidades da instituição educativa.

A educação como uma prática mediadora é responsável pela sobrevivência da espécie humana, e, assim, deve estar construindo suas ações através de experiências significativas, tanto nos aspectos cognitivos, como afetivos e sociais, fomentando uma educação verdadeiramente humanista e crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vive-se em uma sociedade de projetos. Projetos políticos, profissionais, sociais, econômicos, culturais e educacionais, dentre outros. A educação se faz presente na grande elaboração de projetos. Projetos em níveis: federal, estadual, municipal e privado. Afinal, é preciso planejar as ações educativas da mesma maneira como se planejam outras dimensões da vida e da sociedade em geral.

Ao mencionar um planejamento na educação, deve-se pensar na diversidade de fatores que estão em jogo ao projetar as ações educativas. Que aluno pretende-se formar? Que valores dar-se-á às prioridades? Qual a disponibilidade de recursos humanos, materiais, físicos e financeiros? Essas alterações tornam-se de suma importância para a (re) construção do PP da EEEF Educando para a vida, assim como de outras escolas que vivenciam esta problemática.

Acredita-se que a escola vive - ou deveria viver - em função de um PP. Mas, para que as mudanças aconteçam, ou seja, saiam do abstrato para o concreto, faz-se necessária a participação efetiva de todos os segmentos da instituição escolar: gestores, professores, alunos, funcionários, pais e/ou responsáveis e a comunidade na qual está inserida, com o intuito de oferecer um ensino com mais qualidade na (re) construção de novos rumos para a educação.

Diante do exposto, torna-se relevante uma análise da situação atual da escola através de indicadores pessoais e escolares dos alunos e indicadores sobre a equipe pedagógica; levantar condições materiais e financeiros; examinar o entorno da escola

e as possibilidades de um trabalho conjunto e enriquecido pela comunidade.

Sob este aspecto, o PP torna-se uma atividade articulada por um grupo de pessoas que trabalham, num determinado ambiente em função de um público-alvo, tendo objetivos comuns, tornando-se atividades inter e multidisciplinares que exigem trabalho coletivo e com equipe multidisciplinar, onde o êxito é justamente garantido pelo senso de equipe e de participação.

A construção do diagnóstico como indicador da (re) construção do PP, a busca de um PP sincronizado com a metodologia e a didática de ensino, não de um modo isolado, mas no coletivo, respeitando os aspectos socioculturais dos diferentes segmentos do contexto educativo.

Ao finalizar esta pesquisa constatou-se que há possibilidades de mostrar, de forma prática, à comunidade educativa condições de realizar de um trabalho voltado a suas necessidades e seus interesses, (re) construindo o ambiente e o processo ensino- aprendizagem pela efetivação do PP, através do seguinte diagnóstico: Construção coletiva e atualização do PP; Gestão participativa; Integração família-escola; Adequação da prática educacional à proposta pedagógica; (Re) significação da proposta curricular e disciplinar; Valores Humanos como base da formação integral; Diálogo como prática do cotidiano; Aprendizagem significativa; Adequação do trabalho da equipe técnico-pedagógica; Respeito à pluralidade social e cultural; Educação Inclusiva; Pesquisa como instrumento de educação

Chega-se ao final de uma etapa com a consciência de que estudo realizado possibilita uma construção e/ou (re) construção eficiente do PP, sendo o diagnóstico traçado a chave que abriu a porta do desvelamento crítico frente às crises e conflitos que se encontram no seio da sociedade.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AUSUBEL, D. P. et al. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GANDIN, D. Planejamento como prática **educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LDB. **Lei 9394/96 - Lei Darcy Ribeiro**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, T. T. (org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000 (Cadernos Pedagógicos do Libertad).

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção Coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 4.ed. Campinas: Papirus, 1997.

VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção Possível. 17.ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A.; REZENDE, L. M. G. (orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 8.ed. Campinas: Papirus, 2005.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2006.