

# Projetos Pedagógicos: utopias para fazer caminhar

Célia Maria Benedicto Giglio

## Resumo

*Considerando o percurso histórico de institucionalização da escola elementar no Brasil, este artigo aborda, por um ângulo particular, o projeto pedagógico da escola como elemento de tensão no interior da LDB, conferindo a tal existência uma positividade capaz de forjar atitudes de qualidade distinta e propositiva para o enfrentamento dos desafios da docência e da gestão escolar na atualidade. Com foco nas práticas escolares e tendo por lócus a escola pública, o trabalho reapresenta contribuições de diversos autores articulando questões técnicas e políticas essenciais para a construção do projeto pedagógico da escola como prática possível e desejável tendo em vista as responsabilidades profissionais de educadores.*

**Palavras-chave:** Projeto Pedagógico, LDB, autonomia da escola, governo da escola, responsabilidade profissional.

## Pedagogic Projects: utopias that move us ahead

### Abstract

*Taking in account the historical development of the elementary school institutionalization in Brazil, this article focuses on the pedagogic project of schools from a particular viewpoint, recognizing such project as a factor of tension in the main Brazilian educational law (LDB). This project is considered a positive thing that, at the present time, can promote distinct attitudes to face the challenges concerning teaching and management of schools. Looking at public school practices, this work brings ideas by several authors connecting technical and political issues which are essential to elaborate the pedagogic project of schools understood as a possible and desirable practice to fulfill the educators' professional duties.*

**Key words:** Pedagogic Project. LDB. School Autonomy. School Government. Professional Responsibilities.

### Introdução

Historicamente, o papel dos educadores da *escola elementar* - sejam eles professores, diretores ou outros profissionais -, foi predominantemente resumido a executar propostas e políticas concebidas exteriormente à escola. A ordem *natural* que presidiu essa forma de gestão da instrução pública, inicial-

mente, e da educação mais modernamente, definiu as universidades e seus intelectuais como os que produzem conhecimentos; os gabinetes de governo como espaços de decisão das políticas educativas e as escolas como espaços de execução monitorada do que outros decidiram.

Esse movimento respondeu a um problema de governo que foi e ainda é o de oferecer formação básica aos cidadãos. Sabemos que a escola elementar, chamada escola de primeiras letras no século XIX, fundou um conjunto de esforços para o controle e homogeneização do ensino. A escola era o professor e a liberdade de ação desses Mestres somada à inaptidão profissional e à incúria dos pais que não enviavam seus filhos para a escola, foram incessantemente apontadas como a causa do estado lamentável da instrução pública durante o império em todas as províncias (GIGLIO, 2001). Aperfeiçoando medidas nascidas ainda no século XIX, a República instaurou a escola moderna e instituiu uma nova economia para a instrução pública; aquela *liberdade* do mestre foi sendo retirada e substituída por procedimentos que respondiam a uma organização racional do ensino: o uso de métodos, a organização de classes seriadas, os programas de ensino, a formação dos professores nas escolas normais, os grupos escolares para abrigarem essa nova tecnologia que desenhava uma forma peculiar de uso e distribuição do tempo e do espaço. Uma série de tarefas especializadas e destinadas a dar homogeneidade ao ensino e ao funcionamento das escolas também produziram o aparecimento de figuras de autoridade localizadas na hierarquia da estrutura educacional para implementar e fazer funcionar essa nova racionalidade. A reunião de várias escolas isoladas - de um único professor - deu origem ao Grupo Escolar e nele a figura do Diretor, como demonstra Rosa Fátima de Souza para o Estado de São Paulo, “assumiu papel central na estrutura hierárquico-burocrática” (1998, p.73), com a tarefa de coordenar e fiscalizar o ensino na escola conforme a organização e método de ensino das escolas-modelo do Estado. O Diretor, tal como os Inspectores de Ensino eram uma extensão do Estado concretizando a política de um modelo de escola que, em muitos aspectos, resistiram ao tempo e são nossos contemporâneos.

A ampliação do direito à educação produz, em cada tempo, novos problemas de governo da educação nacional e é deles, em nova escala, que iremos tratar nesse texto, abordando especialmente a novidade legal que é o Projeto Pedagógico da escola e as possibilidades de fundarmos uma nova economia de organização do trabalho pedagógico tendo no direito à educação a

referência fundante para o debate.

### **Do plano legal ao real: algumas implicações práticas presentes na elaboração e execução de um projeto pedagógico**

Apresentamos inicialmente um percurso histórico que caracterizou lugares de autoridade para a produção de conhecimento, para a tomada de decisões políticas e finalmente de lugares para a execução das políticas; obviamente esse percurso vem caricaturado e despreza as tensões e subversões produzidas na realidade, porém, serve para entendermos a extensão do desafio que o projeto pedagógico representa para os educadores, para as escolas, para os sistemas e para os governos. Paralisados por uma tradição centralizadora, que em grande parte reproduzia as mesmas fórmulas de enfrentamento dos problemas, temos hoje uma responsabilidade formalmente partilhada que envolve desde os distintos níveis de governo até o espaço da escola e a atuação de cada docente<sup>1</sup> e é preciso reconhecer que o aprendizado prático e mesmo acadêmico dos educadores raramente os conduziu a aprendizagens que possibilitassem o desenvolvimento da postura propositiva e de co-responsabilidade em relação à educação escolar e ao trabalho coletivo na escola. As relações de trabalho também demarcaram um vínculo dos docentes com os sistemas e não com as escolas, sendo os primeiros, inclusive, os promotores da existência de docentes e gestores *beduínos*<sup>2</sup> que percorrem as escolas, atuando de modo a não se constituírem como corpo profissional vinculado a um processo contínuo de desenvolvimento do trabalho educativo local.

Tratar dos processos e procedimentos que tomam parte da

---

<sup>1</sup> É importante considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, de modo inédito, explicita as responsabilidades de cada estabelecimento de ensino (Art.12.) e de cada docente (Art.13.).

<sup>2</sup> A referência à figura de profissionais *beduínos* aqui é tomada de empréstimo de Haidar, a propósito das dificuldades de implantação das políticas em instrução pública no Brasil imperial fazendo referência aos Presidentes de Província que pela instabilidade no governo nada podiam concretizar das reformas que propunham: "Pouco puderam fazer tais governos 'de uma estação' no campo da instrução pública; a instabilidade dos Presidentes 'beduínos', como os apelidaria Nabuco, as preocupações predominantemente políticas e politiqueras das assembléias locais e a insuficiência dos recursos financeiros criavam um clima totalmente impropício à execução das reformas que se sucediam vertiginosamente, mas que ficavam no papel". (1972, p.29).

materialização do projeto pedagógico da escola solicita, inevitavelmente, considerar estes elementos para contextualizar o surgimento do projeto pedagógico concebido como *ato inaugural* da escola que deve conferir razão ao conjunto de práticas que lá se desenvolvem. Um breve balanço das mudanças legais produzidas pela reforma do ensino no Brasil, cujo movimento agregou experimentos locais e tendências internacionais que tomaram por um lado o direito à Educação Para Todos, e por outro, medidas para o alcance de maior eficiência e produtividade em educação, localiza o Projeto Pedagógico da escola como uma obrigação legal contida na LDB de 1996:

O Artigo 12 (inciso I) estabelece como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de seu projeto pedagógico e os Artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II) estabelecem que esse projeto é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local. (AZANHA, 2000).

Do ponto de vista legal o Projeto Pedagógico institui um lugar de visibilidade para a escola no conjunto do sistema tornando-a oficialmente portadora de uma identidade singular, pois a operação que dá materialidade ao P.P. provoca o reconhecimento de que a escola não é apenas o efeito das políticas educacionais, mas parte constituinte delas. O PP planta no interior da lei um elemento de desequilíbrio e tensão cuja função seria a de promover ao mesmo tempo uma inovação e renovação dos próprios sistemas de ensino, pois estabelece um conflito interno e delimita as regras para a disputa conferindo autonomia relativa aos sistemas e estes às unidades de sua rede sem, no entanto, retirar da escola o conjunto de princípios a partir dos quais deve organizar o ensino e comprometendo-a definitivamente com a realização das finalidades da educação nacional.

O avanço legal se apresenta como um desafio que deve enfrentar uma cultura caracterizada pela tradição de ausência de trabalho coletivo nas escolas e a incapacidade dos sistemas de ensino de conceberem as unidades escolares como espaços que possuem identidades próprias. Essa dupla negação – de um lado, dos profissionais da escola em relação à responsabilidade coletiva com o desenvolvimento institucional e a consecução de objetivos nacionais e, de outro, dos governos e da administração dos sistemas que teimam em impor políticas que descartam as necessidades e características locais das escolas – tem produzido na prática um atendimento à exigência legal com ca-

racterísticas fortemente burocráticas.

Azanha, ao considerar o problema da autonomia da escola e de seu desdobramento no projeto pedagógico, ressalta o movimento de interferências, por parte dos órgãos centrais, na organização e controle da rede de escolas, tratando-as todas como unidades homogêneas e desconsiderando as peculiaridades de cada uma. No alerta que registra, prevê: “Se isso acontecer - e o risco sempre existe - aquilo que poderia ser um caminho para a melhoria do ensino público transforma-se em mais uma inútil exigência burocrática de papelada a ser preenchida”. (AZANHA, 2000).

O fato de a lei forjar um novo *ente* organizador da escola não resulta imediatamente na reordenação da lógica e das práticas que presidem o ato pedagógico concreto. O projeto pedagógico da escola como oportunidade de tomar decisões técnicas e políticas que confirmam um sentido político particular ao fazer escolar não se deduz da pura existência da lei.

Barroso, ao tratar das expectativas em torno desse ente organizador da escola, ressalta a importância de tratarmos a dimensão política que está subjacente a essa prática que confere a cada escola o potencial de promover seu “projecto educativo” destacando ser ele “simultaneamente um processo e um produto de uma planificação” destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados. Enquanto processo o projeto da escola envolve o tempo e as ações necessárias à “emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem os diferentes membros da organização-escola”. É processo “lento, interativo, conflitual; é sempre um processo ‘sui generis’ cuja geometria e alcance decorre da especificidade dos elementos que nele participam e do seu sistema de relações”.(2005, p.126-127). Enquanto “produto o projeto de escola é um instrumento de planificação de longo prazo que também define as estratégias de gestão”. O projeto de escola reúne, nessa perspectiva, tanto a dimensão política quanto a dimensão técnica e é na “dupla perspectiva da construção social e do processo de planejamento” que ele elenca algumas contribuições que o projeto educativo pode trazer à escola não apenas pelos resultados, mas pelo contexto de mudanças em que se encontra.

O processo de construção do projeto educativo da escola é também, segundo Barroso, “uma ‘arena política’ onde se confrontam diferentes concepções e modelos de escola”; acrescentaríamos ainda o confronto de interesses públicos e privados, especialmente quando estes últimos não são apoiados em

valores republicanos.<sup>3</sup> Ainda acompanhando o pensamento do autor temos que, para fazer possível o projeto de escola, não basta deduzir do ato normativo legal princípios, valores e políticas; é preciso considera-lo “um processo claramente indutivo que se afirma pela necessidade de agir (...)”.

A necessidade de agir só pode nascer de um exercício permanente de indagação sobre as nossas práticas, sobre os resultados do trabalho e sobre quais são nossas metas e responsabilidades relativamente ao campo do direito à educação em nossas escolas.

Um aspecto relevante é também o de que o projeto pedagógico de uma escola explícita ou implicitamente é, de certo modo, fruto não apenas da capacidade de gestores e docentes para definirem uma pauta de trabalho intencionalmente selecionada e politicamente orientada para atingir objetivos nacionais, regionais e local. É também reflexo da ausência de diálogo político entre planos de características mais amplas que configuram esse território de disputas no qual a escola se apaga e muitas vezes se torna refém<sup>4</sup>. O Plano Nacional de Educação, os Planos Estaduais e Municipais de Educação não consideram as escolas e seus atores e beneficiários interlocutores legítimos nem para a definição de prioridades nem para a definição da partilha de responsabilidades. Nesse conjunto de planos, o plano escolar e seu projeto pedagógico não existem e quando são considerados formalmente, não passam de ficção desqualificada.

No universo escolar o aspecto positivo da lei relativamente ao projeto pedagógico é o de conferir autoridade aos educadores para que *tomem decisões* pedagógicas e políticas referenciadas no desafio concreto de produzir uma educação de qualidade, rompendo com aquela ordem *natural* que presidiu a gestão da instrução pública e fez da escola o lugar de execução das políticas, sem estímulo à participação na concepção, planejamento, execução e avaliação tanto do trabalho realizado na escola quanto na possibilidade de

---

<sup>3</sup> BENEVIDES ao tratar da educação para a cidadania na democracia contemporânea sumaria estes valores basicamente em três atitudes: a) o respeito as lei; b) o respeito ao bem público; c) o sentido de responsabilidade no exercício do poder.

<sup>4</sup> Refém da descontinuidade de políticas governamentais, dos orçamentos baseados em recursos distribuídos “por cabeça”, das normativas locais que limitam seu campo de ação e refém de programas e ou projetos do sistema estranhos à sua realidade e que não respondem às suas necessidades, muitas vezes tornando artificiais adesões a projetos vinculados a progressão funcional de docentes e gestores.

estes educadores comuns induzirem ou influenciarem políticas educativas em espaços mais amplos.

Tomando o âmbito dos aspectos dificultadores da execução da lei, temos a urgência em replicar inovações educativas no plano das políticas governamentais que vem produzindo um movimento quase caótico de proposições pretensamente capazes de capacitar, treinar, formar e por fim qualificar os educadores para a execução dessas inovações. Este seria um primeiro e escandaloso problema: o de que estas proposições tentam responder a diagnósticos globais da qualidade da educação sem referência a essa pluralidade de eventos que fazem com que a escola fabrique os resultados denunciados nos diagnósticos. Um segundo e não menos escandaloso é o não enfrentamento do problema envolvido nas ditas inovações pedagógicas e seus suportes estruturais<sup>5</sup>; a inovação pedagógica no âmbito da escola precisa ser vista em outra escala: ela é o conjunto de alterações das práticas que nascem, se desenvolvem e enraízam no local, ainda que tomem por referência movimentos gerais de mudanças teóricas, metodológicas, tecnológicas ou políticas. São as práticas instituintes de novas formas de gerir a escola, a sala de aula, o conhecimento, as relações interpessoais e grupais que produzem a inovação possível a cada tempo e não existe aí um processo linear ascendente, mas um território povoado por tensões e disputas internas e externas à escola e ao sistema.<sup>6</sup>

As políticas de formação continuada de educadores que desprezam estes problemas alimentam estratégias que infantilizam profissionalmente o educador e a escola e postergam o desenvolvimento de competências profissionais imprescindíveis ao êxito do trabalho escolar, seja a aprendizagem do

---

<sup>5</sup> Chamamos aqui de suportes estruturais os dispositivos normativos que alteram as condições de acesso e permanência dos alunos na escola, especialmente as normativas que estabelecem as formas de agrupamento e de progressão seqüencial de estudos sem considerar outros ajustes materiais e logísticos necessários ao pleno desenvolvimento dos mesmos dispositivos, especialmente os que implicam no maior volume de recursos financeiros a serem investidos na renovação das estruturas. Como exemplo pode-se destacar ausência de uma política que vincule o docente à escola, a jornada de trabalho do professor, a relação número de alunos por professor, a cobertura financeira para concretizar o projeto pedagógico da escola etc.

<sup>6</sup> Utilizamos aqui o conceito de inovação no sentido qualitativo e que requer compromisso ético dos profissionais que a realizam, produzindo transformações nas práticas educativas cotidianas que buscam responder a problemas e desafios assumidos individual e coletivamente na escola.

aluno, a qualificação profissional de gestores e docentes ou a realização dos ideais proclamados do direito à educação para todos.

### **O Projeto Pedagógico da escola como processo de aprendizagem profissional**

Nesse contexto, para que o projeto pedagógico da escola se aproxime cada vez menos das amarras da obrigação burocrática e se torne uma nova oportunidade para o exercício da autonomia intelectual e responsabilidade profissional dos educadores, é preciso traçar estratégias e táticas para uma construção que resulte da produção de saber da escola sobre ela mesma, que fortaleça ou dê visibilidade a uma identidade própria. Essa operação é promissora, na medida em que prepara e qualifica docentes e gestores para fundar relações técnicas e políticas mais competentes com os sistemas de ensino, sob o abrigo da lei. O papel dos gestores nesse processo de aprendizagem profissional coletivo é vital para a articulação dos interesses e responsabilidades de todos. Tomando por base a ausência de trabalho coletivo nas escolas e as condições adversas para a produção de um projeto próprio, elencamos alguns procedimentos importantes para fundar esse processo entendendo que os gestores estarão nele educando e se educando concomitantemente.

1) *O desenvolvimento de uma cultura que valorize a história da escola, dos docentes, de suas práticas pedagógicas, das formas de participação na gestão da escola.*

A série de regulamentações imposta pelos sistemas às escolas produziu ao longo do tempo um apagamento *do que é a escola*, do que fazem os educadores, dos processos vividos, das descobertas realizadas, das frustrações sofridas, enfim de um percurso particular e inconfundível. Poderíamos percorrer brevemente os regulamentos que moldam a memória da escola, ditando as lacunas a serem preenchidas, as partes que devem constar do *Plano Escolar*, o que é ou não relevante registrar. Mais modernamente temos os controles digitais que exercem a mesma soberania sobre a memória da escola lançando sobre ela luz e sombra.

A tradição e as condições adversas de funcionamento das escolas públicas - que não permitem a formação de um corpo docente estável -, fabricam também um sentimento comum de que a cada ano, a cada governo, a escola parte de um marco zero. É o eterno recomeço que lhe rouba a história, mas que



também faz invisível os erros, a ausência de responsabilidade e a incapacidade de enfrentamento dos problemas.

A superação dessa invisibilidade só pode ser conquistada com a decisão política de assumir a própria história, de valorizar os registros e o acúmulo deles. Essa prática possibilita ao mesmo tempo valorizar o trabalho dos docentes, gestores, alunos e comunidades e a sistematização e a produção de saberes sobre a escola com qualidade distinta. Estes saberes são a base para a realização de diagnósticos técnicos e políticos que podem fundar um Projeto Pedagógico próprio, na medida em que consideram tanto os processos quanto os resultados do trabalho no longo prazo; desenvolvem na prática cotidiana da escola a capacidade investigativa e reflexiva tanto individual quanto de grupos.

## 2) *Todos são capazes de refletir, propor e envolver-se.*

Mergulhados na tradição de trabalho isolado, e submetidos a políticas de apagamento e desresponsabilização, os docentes e gestores escolares não são considerados interlocutores legítimos para influir, induzir ou partilhar as decisões sobre a Educação. A escola, por sua vez, reproduz essa prática: naturalizando o trabalho isolado dos docentes, isolando grupos e segmentos das decisões por também lhes conferir incapacidade para influir, induzir ou partilhar as decisões que são tomadas na escola. É exatamente nesse ponto que se cruzam a gestão democrática, a autonomia da escola e o projeto pedagógico.

A LDB ao apresentar como responsabilidade da escola a elaboração e execução de seu Projeto Pedagógico prevê também a responsabilidade de articulação com as famílias e a comunidade além do compromisso de manter familiares e responsáveis informados sobre a execução do projeto pedagógico da escola.<sup>7</sup> A existência do Projeto Pedagógico supõe a participação qualificada dos profissionais, a participação das comunidades escolar e local e a existência de instâncias de decisão representativas.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Art. 12. (...)VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

<sup>8</sup> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Agregar esse complexo de interesses é impossível sem o desenvolvimento e a aprendizagem coletiva de práticas democráticas na gestão da escola e da sala de aula; sendo a gestão democrática do ensino um dos princípios aplicados à educação pública brasileira.<sup>9</sup> Para além do efeito retórico que o termo *gestão democrática* possa ensejar, é inegável que o modelo de organização do trabalho pedagógico descrito na LDB faz da gestão democrática condição *sine qua non* de um Projeto Pedagógico da escola. Então, além do desafio de retirar a escola de sua sombra – registrando sua história coletiva -, temos a desenvolver valores democráticos traduzidos em práticas cotidianas de tolerância, respeito mútuo, co-responsabilidade, de reconhecimento da igualdade, de respeito aos direitos humanos e o desenvolvimento permanente da solidariedade.<sup>10</sup>

As demandas da lei relativamente ao projeto pedagógico solicitam quase que uma “reforma dos costumes” da instituição escolar e dos educadores, e exigem do gestor a aceitação do desafio e o desenvolvimento de uma atitude de audácia capaz de dialogar com as políticas externas à escola mediada pela política educativa da escola.

### 3) *Fundar uma cultura de relações democráticas*

No espaço escolar os gestores são as pessoas que, além da responsabilidade, reúnem as melhores condições de trabalho para organizar o processo de planejamento permanente da instituição; eles ocupam um lugar de poder que permite o livre acesso a informações; possuem autoridade suficiente para estimular e legitimar alternativas de participação dos docentes, de alunos, pais e comunidades; possuem oportunidades e meios que não estão disponíveis aos docentes, por duas razões básicas: a natureza do trabalho docente cujo *locus* é a sala de aula e as condições de trabalho - incluindo aí não apenas a jornada, mas a estrutura fabril que ainda predomina em nossas instituições traduzida na economia escolar do tempo e espaço. Assim, um procedimento necessário é o de reunir e socializar as informações e dados da escola considerados técnica e politicamente relevantes pelo grupo para a elaboração de

---

<sup>9</sup> Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (...).

<sup>10</sup> Não trataremos aqui das relações entre as escolas e os sistemas, nem sempre permeadas por valores democráticos, que produzem um outro campo de conflitos e tensões que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento desse procedimento.

diagnósticos que envolvam a participação ativa dos docentes, possibilitando uma experiência que paulatinamente proporcione o uso de saberes técnicos na análise dos dados e informações, no levantamento de hipóteses que guiem o estudo dos problemas diagnosticados e desenvolvam a capacidade propositiva dos docentes. Nesse movimento que tem por fulcro refletir sobre a escola de modo orientado, se produz também as condições para iniciar a formação dos grupos, para que se tornem equipes de trabalho que se reconheçam como tal no envolvimento sistemático do tratamento de problemas que não se resumem aos de ordem individual e que não comportam apenas as opiniões. Esse primeiro investimento certamente indica a necessidade de ampliar a capacidade propositiva de todos para o âmbito da formalização e operacionalização de planos de ação negociados e definidos coletivamente.

Essa primeira camada de investimentos tem por fim o envolvimento dos docentes na vida da escola, ampliando a escala de conhecimento sobre a própria escola, e sobre as responsabilidades partilhadas. Uma segunda camada de investimentos é o envolvimento de outros funcionários e beneficiários da escola no mesmo movimento de participação qualificada, partilhando não apenas as informações oficiais da escola, mas exercitando a capacidade de levantamento de outros dados considerados relevantes por estes grupos e que complementem os primeiros; a interpretação e análise deles; o levantamento de hipóteses que expliquem a situação da escola; o estudo dos problemas, a proposição de ações a serem coletivamente estudadas e negociadas para, então, serem executadas, acompanhadas, avaliadas por todos.

#### 4) *Desenvolver capacidades de gestão coletivas*

A Gestão Democrática da escola não é uma técnica que aprendemos a utilizar, um modelo que estabelece uma rede de participação ordenada anteriormente. Ela é um processo de partilha permanente, um novo modo de nos ouvirmos uns aos outros, um exercício e um desafio capaz de nos tornar *mais* educadores a medida em que este processo nos educa naquilo exatamente para o quê não fomos preparados: para atuar com autonomia, responsabilidades, criatividade para ensinar e aprender num ambiente democrático.

Inserir em nossas práticas de governo da escola, da sala de aula, princípios de convívio democrático significa um avanço importante na direção da construção da autonomia profissional, na conquista da cidadania ativa das comunidades e na construção de uma escola que seja importante na vida de

alunos e alunas; além de ensinar conteúdos escolares podemos aprender sobre os problemas que são nossos e nos fortalecermos para interferir nestes problemas coletivamente.

### **Considerações finais**

O procedimento descrito no item anterior se desdobra num sem número de outros procedimentos, porém nossa intenção não é a de detalhar os passos de cada ação necessária e vários estudos produziram já recomendações acerca destes passos. O importante a destacar aqui é que esses investimentos têm por fim fundar um processo de construção de conhecimento que não é propriamente acadêmico, que é de ordem prática e teórica produzindo ao mesmo tempo um saber e um domínio do território da escola por parte dos profissionais, especialmente. É esse domínio que pode desenvolver o sentido de pertença e a necessidade de agir.

A idéia romântica da participação como sendo um desejo coletivo não tem guarida nesse processo. Não existem metas comuns no interior da escola e o reconhecimento dos objetivos nacionais da educação ocupa apenas o lugar dos discursos que são ditos e escritos nos planos das escolas. O P.P. não pode ser um *faz-de-conta*, espaço de reprodução da boa linguagem educacional científica sem um corpo de práticas efetivas que transformem o “deve ser” no que “é”.

As palavras sozinhas não mudam o mundo; são nossas ações e o domínio da palavra que transformam o mundo e produzem novas palavras e ações. Levantamos aqui uma série de aspectos envolvidos na elaboração de um Projeto Pedagógico ao qual preferimos entender como uma *Política Educativa* da escola; apesar dos limitadores e das condições adversas é preciso admitir que temos um vazio de política educativa na maioria das escolas e na maioria dos organismos locais e regionais que deveria fazer articular as políticas governamentais gerais às realidades locais.

Assumir o desafio de construir o projeto pedagógico da escola é também assumir a tarefa de reconhecer esse vazio de política educativa em nossas escolas e povoá-lo com o desconforto de conclamar a universidade e os educadores das escolas à tarefa cívica de assumir a educação pública como responsabilidade social e profissional coletiva. Investir na escola pública e em seu projeto pedagógico é acreditar em seu potencial político transformador. Sem essa *utopia*, a sociedade estará condenada ao discurso circular do mes-

mo, da lamúria interminável que aponta a escola e seus docentes como eternamente incapazes e responsáveis por incluir tudo o que a sociedade já excluiu.

Ela está no horizonte – diz Fernando Birri. – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar. (Eduardo Galeano – As palavras andantes. 1994).

## Referências

AZANHA, José M Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: *A escola de cara nova*. Planejamento. São Paulo: SE/CENP, 2000, 18-24.

BARROSO, João. *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação para a Cidadania na Democracia Contemporânea*. Instituto de Estudos Avançados da USP. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao/s/d>. Acesso em 30/1/2007.

BRASIL. Lei 9394 de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. *Uma genealogia de práticas educativas na Província de São Paulo (1836-1876)*. 2001. 2V. Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2001.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: EDUSP, Editorial Grijalbo Ltda.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

Enviado em ago./2007  
Aprovado em ago./2007

---

Célia Maria Benedicto Giglio  
Profª Drª do Departamento de Educação da Universidade  
Federal de São Paulo – Campus Guarulhos  
Estrada do Caminho Velho, 33 - Bairro dos Pimentas.  
CEP: 07252-312 - Guarulhos/ SP  
E-mail: [celia.giglio@unifesp.br](mailto:celia.giglio@unifesp.br)

---