

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA RELAÇÕES HUMANAS E RELAÇÕES PÚBLICAS

THE POLITICAL- PEDAGOGICAL PROJECT AND THE SCHOOL'S SOCIAL ROLE HUMAN RELATIONSHIPS AND PUBLIC RELATIONS

Maria Josefa de Souza Távora
Universidade do Estado do Pará

Resumo

Os inúmeros problemas educacionais e o verdadeiro papel social que a escola vem desempenhando, são motivos de ampla discussão na sociedade hodierna. Urge, portanto, empreender um esforço coletivo para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento real de transformação social. Na primeira parte do presente artigo, discutir-se-á a natureza e a especificidade da ação educativa, a estrutura e o funcionamento da escola, enfocando-se, em seguida, o projeto político-pedagógico como instrumento teórico-metodológico que pode contribuir para a construção de um novo projeto de escola.

Palavras-chave: Projeto Político. Pedagógico. Escola. Transformação Social.

Abstract

The innumerable educational problems and the role that the public school exercises within the community are reasons for a wide discussion in today's modern society. It is, therefore, necessary to undertake a collective effort to overcome the barriers and impediments that make impracticable the construction of a school that truly educates for the full exercise of citizenship and that is also a real instrument for social transformation. In the first part of the present article, it will be presented the nature and the specifics of education, the structure and functioning of the school, focusing, after that, on a political and pedagogical project for the construction of a new school project.

Keywords: Political. Pedagogical Project. School. Social transformation

1. Escola: qual papel social?

A escola pública ao ser concebida como local onde se realiza e se materializa um trabalho de cunho essencialmente político e pedagógico, tem urgência, no atual momento histórico, de produzir uma nova e diferente forma de conceber e realizar a organização de sua estrutura e funcionamento.

Todavia, esta nova e diferente forma de conceber e realizar a organização da escola, pressupõe o entendimento efetivo da natureza e da especificidade da ação educativa e as condições que devem, necessariamente, ser asseguradas, para que essa ação possa, de fato, realizar-se. Nesse sentido, discutir-se-á, nesta primeira parte do presente artigo, a natureza e a especificidade da ação educativa, a estrutura e funcionamento da escola, enfocando-se, em seguida, o projeto político-pedagógico como instrumento teórico-metodológico que pode contribuir para a construção de um novo projeto de escola.

Do ponto de vista da concepção marxista, a essência humana se constitui através do trabalho e das relações sociais que o mesmo pressupõe. Desse modo, para garantir, minimamente, as condições de sua sobrevivência, o homem age, reflete e transforma intencional e socialmente a natureza, possibilitando, assim, não só a sobrevivência da espécie humana, mas também o seu aperfeiçoamento.

Esse processo de transformar e transformar-se, segundo Maksenas (1994), torna o homem sujeito de suas ações no mundo, passando, conseqüentemente, a produzir o que se designa de civilização. Essa civilização, ainda na avaliação do autor, se configura, na realidade, como a capacidade que o homem adquire de agir, refletir e construir conhecimentos, técnicas, comportamentos, atitudes, enquanto uma das possibilidades de humanização do próprio homem e do meio em que este se insere. Isto significa a sua caracterização como ser ativo, que produz as condições de sua própria sobrevivência, que não se limita somente à produção de bens materiais, mas

também à antecipação mental das finalidades dessa ação, à articulação entre fins e meios, enfim, a criação e recriação permanente de atividades que possam garantir o processo de transformação da natureza e, conseqüentemente, a transformação de si próprio.

Nesse sentido, cabe observar que o homem, em função de construir resultados, age de forma planejada e sistemática, o que significa, na verdade, o estabelecimento dos fins e dos meios, construídos a partir de uma ação intencional. É nesse âmbito que se situa a educação escolar.

Por outro lado, é importante ressaltar que o homem, enquanto sujeito individual e coletivo, caracteriza-se como um ser resultante de sua história individual, acumulada em suas diferentes experiências, e é resultante, simultaneamente, da evolução da humanidade, o que remete à idéia, segundo Luckesi (1993), de que o processo educativo ocorre em diferentes situações, podendo se dar, portanto, na convivência familiar, no trabalho, no lazer, na Igreja, nos movimentos sociais, dentre outras, que se caracterizam como espaços não ocupados por uma intencionalidade, como seria numa situação de ensino sistemático. Situações estas em que a ação educativa é comumente referida como ação espontânea ou informal. Assim, configurada como,

Uma prática social, uma atividade humana e histórica, que se determina no bojo das relações sociais entre as classes e se constitui, ela mesma, em uma das formas concretas de tais relações (FRIGOTTO, 1984, p.33).

A educação intencional se caracteriza como forma de produção e socialização de conhecimentos sistemáticos, habilidades, valores, atitudes e convicções, modos de vida, que se transformam em elementos produzidos, acumulados e socialmente traduzidos.

Enquanto prática social, a educação se caracteriza, também, como um processo que mantém uma constante e rigorosa relação com o contexto sócio-político, econômico e cultural. Desse modo, a sua compreensão e interpretação

parte, conforme observa Veiga (1998), do entendimento acerca dessa relação, uma vez que é justamente neste contexto que a educação obtém significado e suas finalidades e métodos tornam-se claros e inteligíveis.

Posto isso, convém observar que a ação educativa não se realiza em um vazio conceitual e contextual, aliás, o seu significado, do ponto de vista político-pedagógico, depende, fundamentalmente, do contexto em que ela se encontra inserida.

Desta forma, buscar o entendimento acerca da natureza e da especificidade da ação educativa não significa perder de vista as contradições de cunho sócio-político, econômico e cultural, que marcam a sociedade capitalista. Ao contrário, essa ação se configura como uma totalidade que integra esses componentes estruturais é por eles condicionada e, na sua especificidade, se constitui como alvo de disputa entre os interesses emergentes nesta sociedade.

Esse fato permite o entendimento de que a ação educativa não significa apenas a transmissão pura e simples de conhecimentos elaborados, mas se caracteriza como um processo de caráter formal, sistemático, intencional e flexível, e, portanto, com um elevado grau de complexidade, cuja especificidade é, fundamentalmente, garantir a apropriação dos conhecimentos pelas pessoas, através do processo de produção e assimilação, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, como tão bem salienta Luckesi (1995). Em síntese, a ação educativa, enquanto momento da prática social, caracteriza-se como uma ação mediadora nos processos pelos quais o ser humano se apropria e reapropria da própria realidade, materializada no encontro entre o sujeito e sua experiência concreta, norteadas pelo conhecimento sistematicamente organizado (LIBÂNEO, 1994).

Essa prática se caracteriza, como uma prática de caráter eminentemente pedagógico, mas que contém em si uma dimensão que apresenta, na realidade, um caráter político, o que possibilita manifestar-se de forma a proclamar a neu-

tralidade, a redução e a fragmentação do conhecimento, colocando-se, neste sentido, a serviço da manutenção da ordem social vigente, ou manifestando-se de forma a contribuir com a implementação de um projeto de transformação social. Isto demonstra que a ação educativa se caracteriza como uma manifestação da prática social, que tem identidade própria, e que é justamente essa identidade própria que possibilitou a criação e consolidação da escola formal.

Essa escola formal tem seu germe, segundo Gadotti (1993), no período de transição do modo de produção primitivista para o modo de produção escravista, momento em que se inicia a divisão de funções no âmbito da sociedade, sendo a escola, no entanto, fruto dessa desigualdade.

Do ponto de vista de sua estrutura e funcionamento, a escola vai se modificando, ao longo do tempo, em função, sobretudo, das mudanças efetuadas no que diz respeito ao modo de produção.

Gadotti (1993) afirma, ainda, que inaugurado o modo de produção capitalista, mais especificamente a partir do século XVIII, inaugura-se um novo modo de pensar, o pensar burguês e, em decorrência, uma nova concepção de escola. Uma escola, a partir desse momento histórico, de caráter público, universal, gratuito, leigo e obrigatório, que não se submetesse mais à doutrina da Igreja, que continha, naquele momento, o seu monopólio, mas que se submetesse aos interesses dos Estados Nacionais, cujo propósito era a sua utilização como veículo de divulgação desse novo pensar burguês e de consolidação de um novo projeto econômico, o capitalismo.

Isso significou, na realidade, a construção de um projeto para o setor da educação, que servisse de instrumento teórico-metodológico, de suma importância, na consecução dos propósitos da burguesia, a classe social ora emergente. Fato este que acabou representando, naquele momento histórico, uma significativa contribuição da nova sociedade burguesa e capitalista, no que se refere à renovação da escola e à criação, de fato, da escola formal de caráter público. Porém,

já na metade do século XX, em alguns países da América Latina e, em especial, no Brasil, os governos passaram a investir cada vez menos no sistema público de ensino, sobretudo na Educação Básica provocando na educação institucionalizada um processo crescente de deterioração.

Essa deterioração, por sua vez, tem se caracterizado, nas últimas décadas, como um fator que tem propiciado uma séria e calorosa discussão, principalmente nos aspectos relacionados à sua estrutura e funcionamento. Hoje, em plena virada do século, depara-se com uma política para a educação que, segundo Silva,

[...] submete o sistema público de ensino a mecanismos de mercado, que propõem desde o processo de privatização das universidades públicas, até a implementação de esquemas de parceria com empresas de caráter privado, possibilitando, assim, o processo de 'adoção' do setor educacional e de 'colonização' por esquemas de produtividade, gerência e racionalidade, consubstanciadas na noção de qualidade total (1996, p.125).

Essa política significa, na sua essência, o cumprimento de um dos aspectos propostos pelo projeto do neoliberalismo¹, que é o fim da oferta das políticas públicas, como políticas para a saúde, transporte, habitação, etc. e nesse caso específico, política para a educação.

Neste sentido, a questão que mais tem inquietado aqueles que defendem e que buscam a melhoria da qualidade dos serviços educacionais e, na atual conjuntura, aqueles que buscam a garantia de continuidade de sua existência, o que subentende a garantia de financiamento pelo Estado, é a ausência de mecanis-

mos que possam assegurar, na organização da estrutura e do funcionamento da escola, o envolvimento dos diferentes segmentos que a compõem: professores, funcionários, equipe diretiva, pais de alunos e os próprios alunos, sobretudo aqueles que, por carência material imposta, necessitam assegurar a continuidade da escola, enquanto instância que formalmente se responsabiliza pela formação científica e cultural dos indivíduos, enquanto direito já assegurado constitucionalmente.

Pensar, entretanto, mecanismos que garantam o envolvimento desses segmentos com a escola pressupõe, por parte dos mesmos, o entendimento acerca dos fatores que direta ou indiretamente limitam o empreendimento de políticas educacionais² e, em decorrência o empreendimento do próprio projeto da escola, enquanto instrumento que, apesar dos condicionantes internos e externos, vem fazendo com que a equipe diretiva da escola busque meios que possibilitam o envolvimento desses segmentos anteriormente citados, na construção de um novo e diferente modelo de escola, voltado para o entendimento dos interesses reais e coletivos da camada majoritária da sociedade, que vem buscando, de forma incisiva, a garantia do direito de acesso e de permanência de crianças e jovens na escola pública.

2. Fatores que condicionam a organização da estrutura e do funcionamento da escola

Estudos recentes acerca dos problemas que afloram no campo educacional, realizados por Silva (1996), Garcia (1991), Paro (1992) e Sander (1995), têm apresentado uma grande controvérsia no tocante à explicitação dos fatores que

¹Martins enfatiza como neoliberalismo "uma corrente de interpretação da realidade e da sociedade (das regras do jogo social) que, como o próprio nome sugere, procura superar as limitações do antigo liberalismo, aquele surgido na Europa no século XVIII, com o avanço do capitalismo, que pregava a liberdade em todos os sentidos, fundamentalmente no campo econômico" (1993, p. 1-2).

² Por política educacional entende-se o conjunto de programas, princípios, finalidades, objetivos e meios que orientam a direção a ser dada ao trabalho a ser desenvolvido pelas instituições educacionais.

interferem, de forma decisiva, na organização da estrutura e funcionamento da escola.

De forma geral, pode-se considerar a existência de duas posições centrais, que apresentam diferentes formas de abordagem acerca dos fatores que interferem, de forma a estabelecer limites que prejudicam o andamento dos trabalhos no setor da educação e, conseqüentemente, propõem soluções a esses problemas por caminhos também divergentes.

Numa primeira posição, cuja abordagem é funcionalista-positivista, o ponto nodal dos problemas em evidência no interior da escola decorre de fatores de caráter técnico e de relacionamento pessoal, transformando com isso, questões de caráter político e social em questões meramente técnicas e psicológicas. Neste sentido, na situação desesperadora enfrentada no cotidiano da escola por professores, funcionários e alunos, de natureza administrativa e pedagógica, problemas de evasão, repetência, indisciplina, falta de recursos materiais, escolha inadequada dos métodos e programas, incapacidade de planejar o trabalho, conflitos, dentre outros, caracterizam-se, por si só, como fatores responsáveis pela situação caótica em que se encontra a escola.

Numa segunda posição, que se configura como um discurso apresentando pelos teóricos da linha progressista³, pode ser encontrada uma tentativa rica e fundamentada de situar a problemática da educação escolar no interior dos movimentos e contradições das questões de caráter sócio-político, econômico e cultural. Posição essa que se fundamenta, evidentemente, no apontamento das relações existentes entre a escola e a estrutura social mais ampla e que caracteriza essa instituição educativa como um

espaço de luta onde o confronto entre as forças contraditórias persiste.

De fato, é extremamente difícil discordar da descrição que vem sendo feita no tocante aos fatores internos que interferem na organização dos trabalhos da escola. Todavia, o que parece lamentável, em posicionamento dessa natureza, é perceber aí uma tentativa de ocultamento das relações existentes entre o setor da educação e a estrutura social mais ampla. O que significa, na realidade, o ocultamento das influências sócio-políticas, econômicas e culturais na organização da escola e do quanto estas influências têm conseguido, ao longo do tempo, causar sérios danos na estrutura e funcionamento dessa instituição.

Ao discutir a crise que vem passando a educação de uma forma geral, Garcia não titubeia em dizer que o rol de problemas que pairam sobre esse setor que acaba provocando esse estado de crise, "não começa e termina na educação" (1991, p.47), como insistem em dizer os adeptos da visão funcionalista. O autor enfatiza que se devem situar as determinações maiores da crise na ausência de poder que o setor educacional revela ter para garantir seu espaço nos círculos onde as tomadas de decisões efetivamente acontecem e no "quadro mais geral de desinteresse das elites pela educação" (1991, p.47).

Sander (1995) acaba ratificando, de forma geral, a afirmação de Garcia, na medida em que nos estudos por ele apresentados sobre a gestão da educação no contexto latino-americano, enfatiza que,

[...] os problemas e os desafios que os países da América Latina enfrentam hoje na prática educativa e na sua administração se compreendem, na medida em que são examinados no contexto econômico, político e cultural da sociedade e no âmbito do setor público em particular (1991, p. 52).

Garcia (1991) e Sander (1995), em suas análises sobre a gestão educacional, tratam de demonstrar, num quadro

³ A linha progressista caracteriza-se como um movimento histórico que hoje se desenvolve entre os estudiosos da educação, em vários países, que sustenta a idéia de que a escola deve ser compreendida à luz de suas relações com o contexto sócio-político, econômico e cultural da sociedade (LUCKESI, 1992).

mais geral e de forma inequívoca, que os problemas e os desafios enfrentados por esse setor, em última instância, decorrem de fatores sócio-políticos, econômicos e culturais, configurados como fatores de caráter estrutural, sem desmerecer, todavia, que a administração da educação escolar, em decorrência desses fatores, tem-se apresentado como um elemento que se caracteriza como uma política engendrada no seio do Estado, que deve cumprir o papel de organizador dos interesses das elites dominantes, responsável, portanto, também, pela precariedade que o contexto efetivamente tem.

Na realidade, essas relações entre fatores estruturais e o processo administrativo e pedagógico na escola vêm-se configurando como relações de caráter ideológico e político, materializadas e incorporadas como práticas no interior dos aparelhos de Estado. Nesse caso específico, em aparelhos governamentais de atendimento às necessidades educacionais.

Do ponto de vista histórico, a organização da escola, estruturada no seio do Estado burguês capitalista, tem-se processado de diferentes formas e, em consonância, como já foi anteriormente evidenciado, com os projetos econômicos e político, implementados nos diferentes momentos históricos pelo sistema capitalista. Essas formas diferenciadas de organização garantem, por sua vez, a existência da divisão do trabalho, o parcelamento das tarefas, enquanto essência do modelo de administração apresentado pelo sistema capitalista e, conseqüentemente, enquanto essência do Estado Moderno⁴, na medida em que, do ponto de vista da divisão social do trabalho, o Estado capitalista, como assinala Poulantzas.

[...] encarna no conjunto de seus aparelhos ideológicos, mas igualmente nos seus aparelhos represen-

sivos e econômicos, o trabalho intelectual enquanto afastado do trabalho manual (1977, p. 62).

Contudo, essa divisão, tanto em determinadas relações de produção, como no interior dos aparelhos de Estado, em especial do aparelho educacional, não pode ser entendida de forma mecânica e funcional e nem ser concebida como uma simples separação entre os que trabalham com o intelecto e os que trabalham com as mãos, mas como uma forma de legitimar a desvalorização do trabalho, retirar do trabalhador a possibilidade de autonomia, enfim, retirar do trabalhador o controle do processo e do produto do seu trabalho.

Fenômeno idêntico observa-se, a partir das últimas décadas, com o sistema escolar, pois, do ponto de vista da organização da escola, as decisões de ordem político-administrativa e pedagógica são tomadas pelos órgãos hierárquicos centrais, cabendo à equipe diretiva da escola o papel de organização de tarefas previamente estabelecidas, ficando aos demais profissionais da instituição escolar a função de execução de tarefas parceladas.

Neste sentido, as decisões sobre o que, como, para que e para quem, em vez de serem refletidas e tomadas pelo grupo da escola, são tomadas por um pequeno grupo, dentro da organização hierárquica, estabelecida por esse modelo de sociedade, sendo este um dos principais fatores que, a partir de determinações externas, têm contribuído, decisivamente, com o processo de desqualificação do sistema educacional.

Assim se configura a escola. Uma instituição pública e estatal, mantida e administrada por políticas educacionais traçadas no âmbito do Estado. Deste modo, para romper com este modelo autoritário, resgatando o controle do processo e do produto de seu trabalho, é imprescindível que os diferentes segmentos que a compõem tenham a compreensão das raízes profundas dos problemas postos para e pela prática educativa e compreendam que a organização do trabalho na escola revela a posição distinta das classes nas relações sociais de

⁴ Sobre Estado Moderno ver BOBBIO, N. *Liberalismo e democracia*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

produção, onde uns concebem e outros executam, constituindo-se num elemento determinante da prática a ser desenvolvida por essa instituição, e elejam a escola como local de concepção, execução e avaliação de seu projeto educativo.

Eleger a escola como lócus central do sistema educacional, como instância onde se pode conceber, executar e avaliar o seu projeto político-pedagógico, como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que podem contribuir para a luta de todos os envolvidos com a organização do trabalho pedagógico, pressupõe, dada a sua natureza peculiar, a compreensão, por parte de seus segmentos, do significado do projeto, seus elementos e os princípios que o norteiam. É o que se discutirá a seguir.

3. Projeto político-pedagógico: uma proposição teórico-metodológica

Na atual conjuntura, a escola enquanto instituição social vem estabelecendo um relacionamento de mútua influência com o meio social no qual se encontra inserida. Desta forma, há uma forte tendência em torná-la um espaço cada vez mais aberto, que se comprometa em promover, de forma mais autônoma e decisiva, melhorias nas condições de vida da comunidade, naquilo que diz respeito à educação. Por conta disso, vem assumindo, cada vez mais, a responsabilidade de elaboração, execução e avaliação do seu projeto político-pedagógico.

Projeto esse, configurado como um instrumento teórico-metodológico, que, de acordo com a finalidade político-social da escola, define as diretrizes básicas a serem operacionalizadas pelos seus diferentes setores, em conformidade com a sua política de organização interna e com as diretrizes gerais estabelecidas pela administração central, dado o seu caráter público e estatal (BARROSO, 1992).

Tal projeto define, portanto, princípios, finalidades, elementos do diagnóstico, estratégias e metas, que contribuem com a escola no cumprimento de

sua especificidade e, quando construído coletiva e democraticamente, possibilita a participação dos diferentes segmentos da escola em torno de um projeto comum; a explicitação do significado e da importância dos elementos que compõem o projeto político-pedagógico; a racionalização da gestão de recursos; a mobilização e congregação de esforços no sentido de organizar interesses diferenciados em torno de metas comuns; a formação técnica e política de seus segmentos; a garantia de construção de sua autonomia; a construção de novos rumos e direção no sentido de formação de sua identidade; enfim, a construção de processos democráticos no interior da escola e, possivelmente, o alcance da melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, sendo este, portanto, o significado a ser atribuído ao projeto político-pedagógico.

Quando se fala de um projeto de escola, trata-se, obviamente, de uma política voltada para a sua organização administrativa e pedagógica. Neste sentido, o projeto, enquanto instrumento teórico-metodológico caracteriza-se, segundo Vasconcellos,

Como uma sistematização nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação administrativa e pedagógica que se quer realizar (1995, p.145).

Um instrumento, assim, que aponta as formas e os conteúdos a serem utilizados, deve ter em vista a situação existente, seus limites, possibilidades e necessidades. Para tanto, a escola deve ser concebida como um local de concepção, execução e avaliação de seu projeto administrativo e pedagógico, uma vez que é nesse espaço que se realiza concretamente o processo ensino-aprendizagem. É nesse espaço, portanto, que emergem cotidianamente os problemas a serem enfrentados pelas pessoas nele envolvidas.

Nesta perspectiva, é fundamental que os segmentos que compõem a escola assumam, efetivamente, suas responsabilidades, sem esperar que os órgãos

hierárquicos centrais continuem tomando para si essa iniciativa, pois a esses órgãos cabe apenas a garantia das condições necessárias para levar a construção do projeto adiante, sendo essas condições os recursos materiais, financeiros, didático-pedagógicos, de formação, dentre outros.

Daí a necessidade do entendimento de que a ação educativa se define como um processo de caráter intencional, sistemático e flexível, que se caracteriza como um fluxo composto de elementos interrelacionados, cujo grau de complexidade exige o esforço conjunto dos diferentes segmentos da escola - equipe diretiva, funcionários, pais e mães de alunos, professores e alunos - em pensar a escola, suas finalidades, tempo-espço, seu currículo, formas de avaliação, elementos de cunho administrativo, relações de trabalho, processo de decisão, enfim, os elementos básicos de sua estrutura e funcionamento. É essa, segundo assinala Veiga (1997), uma das formas possíveis de assegurar o desencilhamento da divisão do trabalho no interior da escola, de sua fragmentação, de seu controle hierárquico, gerando, assim, uma nova e diferente forma de conceber e realizar a organização do trabalho administrativo e pedagógico e possibilitar aos alunos uma escola cujo tempo-espço se configure como um lugar de vivência de cidadania e não como um simples local de preparação mínima para o mundo do trabalho ou de preparação para o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo (ARROYO, 1995). Nesta direção, é necessário entender que o projeto a ser construído pela escola, como observa Vasconcellos:

Não é algo 'a mais' para a escola como um rol de preocupações que nos remetem para fora dela. Pelo contrário, projeto é justamente um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e científica e, o que é essencial, participativa (1995, p.143).

O autor, aqui, está se referindo aos desafios que a própria realidade da escola vem sistematicamente impondo aos responsáveis pelo processo educativo e, ao mesmo tempo, assinalando o projeto como um instrumento que pode, e deve, subsidiar, teórica e metodologicamente, o enfrentamento, a ser desencadeado por esses grupos, a esses desafios, a fim de que possam construir democraticamente a escola sonhada.

Assim, o projeto não pode significar apenas um roteiro burocrático, cujo papel é direcionar o trabalho a ser desenvolvido pela escola, de forma a garantir o simples agrupamento de programas, planos de ensino e outras atividades de cunho educativo, não tendo como referência um propósito comum. Não pode significar, também, um projeto que contém somente as ações a serem desenvolvidas pela escola e que após sua elaboração é, simplesmente, encaminhado à administração central, como uma simples comprovação de cumprimento, por parte da escola, de tarefas de caráter burocrático, como comumente vem sendo realizado em nossas escolas, tanto da rede estadual, como da rede municipal.

Concluindo, um projeto de natureza educativa deve ser encarado como algo bem mais complexo. Segundo Barroso, (1992, p.167) o projeto educativo representa, na verdade, um instrumento com capacidade de realizar a combinação entre a "atração pelo futuro e a ação presente".

Referências

ARROYO, M. G. *Da escola carente à escola possível*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

BARROSO, João. *Fazer da escola um projecto*. In: CANARIO, R. O projeto da escola. Lisboa: EDUCA, 1992. (p:167-189).

BOBBIO, N. *Liberalismo e democracia*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

GADOTTI, M. *Escola cidadã: uma aula sobre autonomia na escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, W. E. *Administração educacional em crise*. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, C. C. *Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica*. Idéias, São Paulo, n. 15, p. 115-125, 1992.

_____. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MAKSENAS, P. *Sociedade, filosofia e educação*. São Paulo: Loyola, 1994.

MARTINS, C. A. *Democracia burguesa e política educacional*. Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, v. 2, n. 1, p. 1-11, 1993.

PARO, V. F. *Administração escolar: introdução crítica*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SANDER, B. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SILVA, J. M. da. *A autonomia da escola pública: a rehumanização da escola*. Campinas: Papirus, 1996.

VASCONCELLOS, C. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: _____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 11-35. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

Maria Josefa de Souza Távora

Professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, Linha Formação de Professores. Professora do Departamento de Educação Especializada, Curso de Pedagogia.

Recebido em 30/09/2006

Aceito para publicação em 30/12/2006

¹ O texto é parte integrante da Tese de Doutorado em Educação defendida em 05 de maio de 2003, perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, sob a orientação do Prof. Dr. Isauro Béltran Núñez.

