

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL-UFFS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO INTEGRAL
CAMPUS ERECHIM

MARILENE BARDELOTTO PELISSA

PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO
INTEGRAL

Erechim

2014

MARILENE BARDELOTTO PELISSA

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Educação Integral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Integral Orientado Prof. Dr. Jerônimo Sartori.

Erechim

2014

Agradeço com muito amor e carinho ao **meu esposo e aos meus dois filhos Caroline e Felipe**, pelo incentivo que sempre me proporcionaram para que eu alcançasse com êxito mais uma de minhas conquistas.

RESUMO

Este trabalho buscou conhecer a trajetória da Educação Integral. Hoje, reporta-se à perspectiva de educação completa, para oportunizar o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade. Assim, pensar uma Educação Integral é pensar no ser humano na sua totalidade, em suas múltiplas dimensões; o que implica não só ampliar o tempo na escola, mas principalmente os espaços educativos. No texto há um breve histórico sobre o grande educador e pensador Anísio Teixeira em sua luta por uma educação laica e gratuita e os debates atuais sobre a Educação Integral. O texto também traz contribuições sobre o Projeto Político-Pedagógico: o repensar; a realidade na qual desenvolve sua ação; visão de sociedade; homem; educação; escola; currículo; ensino e aprendizagem. O Projeto Político-Pedagógico necessita contemplar o respeito às diferenças e as conseqüentes transformações sociais. Seu processo de construção deve ser visto como instrumento de organização dos sujeitos sociais dentro da escola, não apenas como construção de um documento. É preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, sua complexidade, fazendo as indagações sobre as condições concretas, sua história e organização. Por fim, do gestor na escola de tempo integral, se requer muita responsabilidade para atender os desejos e as expectativas da comunidade escolar. Este trabalho realizou-se por meio de pesquisa bibliográfica, com leituras, estudos de diferentes autores sobre Educação Integral e o Projeto Político-Pedagógico.

Palavras-chave: Educação Integral. Projeto Político-Pedagógico. Escola. Formação integral.

ABSTRACT

This work sought to know the trajectory of Full-Time Education. Today refers to the perspective of complete education, to create opportunities for the development of the human in his integrality. So, think a Full-Time Education is think in the human in his totality, in his multiple dimensions; what involve not just increase the time at school, but mainly the educative spaces. In this text it has a brief history about the grand educator and thinker Anísio Teixeira in his fight for one secular and free education and the current debate about the Full-Time Education. The text bring also contributions about the Political Pedagogical Project: the rethink, the reality in which develop its action; eyesight of society; man; education; school; curriculum; teaching and learning. The Political Pedagogical Project needs to contemplate the respect to the differences and the consequent social transformations. Its process of construction should be seen as an instrument of organization of the social subjects inside the school, not just as a document construction. It is needed to look closely the school, its subject, its complexity, making the quests about the concrete condition, it history and organization. Lastly, of the manager in the full-time school, it requires a lot of responsibility to attend the wish and the expectation of the scholar community. This work was performed by means of bibliographical research, with reading, study of diverse writers about Full-Time Education and the Political Pedagogical Project.

KEYWORDS: Full-Time Education. Political Pedagogical Project. School. Integral Formation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. SITUANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	8
2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	8
2.2 ANÍSIO TEIXEIRA.....	14
2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE.....	18
3. METODOLOGIA DE ESTUDO.....	24
4. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	26
4.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM CONVITE À REFLEXÃO.....	26
4.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PRESSUPOSTOS NORTEADORES.....	30
4.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: A CONSTRUÇÃO.....	32
4.4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INDICADOR DE DIVERSIDADES.....	33
4.5 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: NOVAS TRILHAS PARA A ESCOLA.....	34
4.6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: OS DESAFIOS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	35
4.7 A IDENTIDADE DO SUJEITO ÉTICO, POLÍTICO E SOCIAL E O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO.....	37
4.8 O SUJEITO REFLEXIVO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO....	39
4.9 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: LOCUS DOS SUJEITOS REFLEXIVOS.....	40
5. O GESTOR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	41
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
7. BIBLIOGRAFIA.....	46

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação Integral reporta-se à perspectiva da educação completa, para oportunizar o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade. Assim, pensar uma Educação Integral é pensar no ser humano na sua totalidade, em suas múltiplas dimensões, o que implica não só ampliar o tempo na escola, mas principalmente os espaços educativos.

Com a temática aqui apresentada pretendo destacar a preocupação dos profissionais da educação com a melhoria da qualidade da educação no país. O objetivo geral é pesquisar o projeto político-pedagógico para a educação integral. Já os objetivos específicos buscam conhecer o projeto político-pedagógico da escola de educação integral; analisar a projeção quanto ao que se espera do aluno e do professor, procurando saber de que forma a comunidade escolar participa da construção do projeto político-pedagógico na educação integral. Espera-se, com isso, contribuir para as atuais discussões sobre o tema Educação Integral.

No segundo capítulo deste estudo consta uma reflexão sobre a Educação Integral no contexto brasileiro, bem como um breve histórico sobre o grande educador e pensador Anísio Teixeira e sua luta por uma educação laica e gratuita e mais alguns debates atuais sobre a Educação Integral.

O terceiro capítulo trata da metodologia de estudo adotada neste trabalho, que se constitui de uma pesquisa essencialmente bibliográfica.

No quarto capítulo, abordo questões sobre o projeto político-pedagógico; acerca do repensar a realidade na qual desenvolve sua ação; a visão de sociedade; de homem; de educação; de escola; de currículo; de ensino e aprendizagem, assim o projeto político-pedagógico deve contemplar o respeito às diferenças e as consequentes transformações sociais. Do ponto de vista emancipatório da educação o projeto político-pedagógico precisa representar novos caminhos, com coragem, consciência crítica, com a esperança de uma escola melhor para todos. O processo de construção do projeto político-pedagógico necessita ser visto como instrumento de organização dos sujeitos sociais dentro da escola e não apenas como um documento burocrático.

No último capítulo, destaco o gestor na escola de tempo integral, sendo que do mesmo se requer muita responsabilidade para atender os desejos e as expectativas da comunidade escolar.

2. SITUANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

No primeiro momento destaco uma reflexão sobre educação integral sendo esta uma das propostas de melhoria educacional no Brasil, pois, promove a integralidade da formação do educando, proporcionando o desenvolvimento das suas múltiplas habilidades e competências. Quando pensamos em educação integral, precisamos ter em mente que o conhecimento, a escola e o currículo devem estar a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária.

Para uma melhor compreensão da concepção de educação integral, faço um breve histórico do grande pensador Anísio Teixeira, que lutou por um ensino gratuito, obrigatório e laico. Seu projeto educacional transcendia a questão do aumento da jornada escolar, mas a superação das desigualdades sociais mantidas, se não forçadas pela cultura escolar.

Os debates atuais sobre a educação integral mostram que o primeiro significado é a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem repassados aos alunos, mas sim a possibilidade da construção e seleção do conhecimento e práticas produzidos em contextos concretos e em práticas sociais, políticas e pedagógicas.

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Educação integral é tema da atualidade, encontra-se inserido no contexto nacional de políticas públicas, em busca pela qualidade da educação brasileira e no caráter inovador. Também, é apontada como uma possível resposta à necessidade por uma educação de qualidade que possibilite problematizar, refletir e apontar novos caminhos na área da educação. Este tema é abordado nos meios de comunicação e nos debates políticos.

A educação integral apresentou-se como referencial de qualidade ao ensino em diferentes momentos históricos. Gadotti (2008) apontou que a temática da

educação integral é assunto que se manifesta a pedagogia desde a antiguidade. Segundo o autor:

Aristóteles já falava em educação integral. Max preferia chamá-la de educação omnilateral. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava toda a potencialidade humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Eduard Claparede, mestre de Jean Piaget, e o francês Célestin Freinet, defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida (GADOTI, 2008, p. 01).

No Brasil, as discussões sobre a educação integral manifestaram-se de forma intensa nos primeiros decênios do século XX. Naquele momento histórico, diferentes orientações ideológicas influenciaram as concepções de Educação Integral vigente no sistema educacional brasileiro. Em sua tese de doutorado Cavalieri (1996), apontou duas correntes pedagógicas, que no início do século XX “informam importantes movimentos de reformulação da educação escolar e, com variados sentidos, fizeram uso da noção de educação integral” (1930, p. 85). A corrente da pedagogia socialista do trabalho, liga-se à educação integral em torno da ideia de trabalho produtivo, mais tarde como conceito de politécnica de educação; a segunda corrente a pedagógica de ações, valorizava a atividade ou experiência desenvolvida pelos educadores o cotidiano escolar. Neste sentido, “O entendimento da educação como vida e não como preparação para vida foi a base dos diversos movimentos que formaram esta corrente” (CAVALIERI, 1996, p. 86).

No debate sobre Educação Integral nos dias atuais, há dois vieses à sua implementação. O primeiro tem por fundamentação aspectos referentes às concepções do início do século XX, como a jornada ampliada realizada no espaço intraescolar. O segundo viés, propõe entre outros aspectos, que a jornada ampliada acontece no espaço escolar e em outros espaços educativos.

A escola é o centro do processo educacional, mas não é o único espaço de aprendizagem. É necessária a ampliação do espaço escolar como o espaço educativo; as famílias e a comunidade devem ser parceiras do processo de ensino-aprendizagem. Outra característica é a intersectorialidade das políticas públicas, que possibilitam uma maior oferta de recursos humanos, físicos e financeiros à educação. Nessa perspectiva Pacheco (2008, p. 05) afirma que:

A escola tem o potencial necessário para uma ação central na articulação intersetorial, entre o poder público, a comunidade, as entidades e associações da sociedade civil e o sistema produtivo local, no convite à construção de um projeto ético de educação e cidadania para todos. [...] a educação acontece em diferentes esferas da sociedade, em tempos e espaços diversos de organização das cidades e de suas comunidades, sendo necessário um grande movimento, também da instituição escolar, no sentido da construção de um Projeto Político-Pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação.

A partir de um viés político-filosófico Coelho (2004), apresenta três movimentos político-sociais que, no Brasil deram origem a uma concepção de Educação Integral: O Conservadorismo, o Socialismo e o Liberalismo.

A concepção conservadora de educação integral no Brasil teve como um de seus expoentes, o integralismo, movimento político-social que em outubro de 1932 foi lançado o Manifesto Integralista, documento fundador do Integralismo, direcionando ao operariado do país e aos sindicatos de classe, aos homens de cultura e pensamento, à mocidade das escolas e das trincheiras e às classes armadas.

Ao apontar a formação do homem pelos seus traços espirituais, sociais e físicos, a concepção integralista dá a ideia de Educação Integral, da formação do homem de forma completa. A concepção conservadora da Educação Integral, pelo viés integralista, primou pelo desenvolvimento completo do homem, em sua subjetividade, desenvolvimento físico e cívico, sem fazer referências ao tempo escolar, então, a jornada ampliada não foi considerada fator condicionante à Educação Integral proposta pelo Integralismo.

A concepção socialista de Educação Integral teve início no século XX, teve como uma de suas correntes de ideias, o anarquismo. Chegou ao Brasil pela imigração de trabalhadores europeus, no final do século XIX e início do século XX, entendido como categoria de liberdade, conceito este importante para a teoria educacional. A liberdade é o objetivo maior da educação anarquista, denominada Pedagogia Libertária, pois forma indivíduos livres, conscientes, capazes de uma vida solidária em sociedade.

A perspectiva anarquista apoiava o acesso indiscriminado de conhecimentos a toda a população, acesso à produção cultural da sociedade, de forma que, o educando, por meio de sua inquietação natural e, posteriormente, estimulada

construísse pessoalmente o conhecimento; o aprendizado deveria ser significativo e estimulante ao aluno. Cabe destacar que a Educação Integral teve, no pensamento anarquista, uma manifestação emancipadora e questionadora, o aluno seria educado de uma formação completa.

A concepção Liberal de educação esteve fortemente presente nas bases do pensamento educacional no início do século XX no Brasil. Essa concepção apresentou-se com o “objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação” (CAVALIERE, 2004, p. 01). Essa filosofia política instalou-se no Brasil a partir do movimento pela independência do país e dura até os dias atuais.

As bases liberais foram o alicerce do pensamento do educador Anísio Teixeira e do movimento inovador dos primeiros decênios do século XX, manifestados por meio de reformas educacionais e do documento dos Pioneiros da Escola Nova.

O Manifesto dos Pioneiros da educação nova apresentou à sociedade brasileira um documento de reformulação educacional no Brasil, endereçado ao povo e ao governo. O manifesto aponta a desarticulação entre as reformas educacionais e econômicas e a sucessão de ações fragmentadas e parciais como problemas fundamentais a administrar.

O manifesto defendia a educação pública no Estado como uma função primordial e essencial a ser cumprida. A participação da família na educação dos seus teria a função transformadora frente à responsabilidade do Estado perante a educação pública, em que a família e a escola caminhariam juntas no ato educativo. A escola pública deveria ofertar uma educação de qualidade para as crianças dos 7 aos 15 anos, comum e igual para todas, uma escola laica, gratuita, obrigatória e para ambos os sexos.

Os princípios de unidade, autonomia e descentralização da função educacional estão no manifesto como forma democrática do desenvolvimento educacional no país, primava pela formação integral das novas gerações. Seria essencial ao movimento inovador do ensino que as instituições educacionais mativessem uma unidade pedagógica, com ampla autonomia técnica, econômica e descentralizada, uma vez que buscava um ensino comum a todos os cidadãos brasileiros.

A educação deveria estar interligada da escola infantil à universidade, como um todo que respeitasse as particularidades de cada fase do desenvolvimento do educando:

A continuação ininterrupta de esforços criadores deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa, e experiências), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas (GHIRALDELLI, 2001, p. 69, grifos do autor).

A docência a ser exercida nesses sistemas educacionais, deveria ser realizada por profissionais com uma formação pedagógica completa, vivenciada na universidade. O movimento via nos professores uma ferramenta fundamental ao movimento renovador da educação, foi uma graduação de qualidade, deveria acontecer nos centros universitários. A pedagogia estaria inserida em um contexto cultural mais amplo, fundamental à formação de professores com qualidade. O movimento renovador teve por fundamento a Educação Integral que contemplava os aspectos físicos, morais e intelectuais do educando e ampliava o espaço escolar do ambiente social.

A partir das experiências posteriores ao Manifesto de 1932, houve algumas experiências implementadas no Brasil, que tiveram os ideais educacionais do início do século XX como norteadores de seus projetos político-pedagógicos. Na década de 1980, a partir da abertura política, algumas experiências ocorreram, sendo a de mais longa duração e repercussão a dos Centros Integridos de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro.

Em 1950, no Estado da Bahia, Anísio Teixeira, então secretário de educação e saúde, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), conhecido como Escola Parque, um centro educacional popular em nível primário que propunha suas atividades em tempo integral. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro era constituído por Escolas-Classe e pela Escola-Parque, que funcionavam em turnos alternados e com quatro horas diárias. Num turno em salas de aula eram oferecidas as matérias: linguagem, matemática, ciências e estudos sociais, em outro turno atividades ligadas, por exemplo, ao trabalho, às artes, à saúde, biblioteca, entre outros.

O tempo integral constituído por oito horas de atividades, turno e contraturno escolar é fundamento principal para essa concepção de educação, que prima pela formação integral do indivíduo, através de atividades diversificadas e em jornada ampliada.

No governo de Leonel Brizola, foram criados dois programas especiais de Educação: 1º programa Especial de Educação, de 1983 a 1986 e 2º programa Especial de Educação no período de 1991 a 1994, os dois com objetivo de uma proposta de educação em tempo integral, com atividades curriculares voltadas para a formação complementar dos educandos.

Os dois programas com propostas diferentes quanta à realização de suas atividades. O primeiro programa propunha a organização em turno e contraturno escolar, realizando as aulas do “núcleo comum” pela manhã e as atividades “extras” à tarde. O segundo intercalou as atividades ao longo do dia, não dando margem à dicotomização entre atividades de sala de aula e atividades “extras”.

Na proposta inicial, a escola seria de tempo integral, total de oito horas de atividades. A estrutura arquitetônica (Projeto arquitetônico de Oscar Niemayer), construída em três blocos; um para salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório, áreas de apoio e lazer, outro destinado ao ginásio e vestiários, o último para abrigar a biblioteca, sobre ela, residência dos alunos. “Tendo em vista as necessidades específicas da maioria dos alunos, proveniente dos segmentos sociais de baixa renda, o CIEP fornece assistência médico-odontológica, quatro refeições e banho todos os dias” (RIBEIRO, 1986, p. 42).

No governo do presidente Collor, em 1991, inspirados no modelo dos CIEPS, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), uma das metas do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Os CIACs tinham por objetivo ministrar aulas em horário integral para o ensino fundamental. De acordo com Coelho, eles foram projetados “em espaço físico amplo, com quadra de esportes, módulos para educação Infantil, fundamental, teatro de arena e salas-laboratório, além de refeitório e espaço para a Saúde” (2000, p. 53).

Em 2003, no governo de Marta Suplicy, na cidade de São Paulo, foram inaugurados os Centros Educacionais Unificados (CEUs), complexos educacionais dispõem de creche, pré-escola, ensino fundamental completo, centro comunitário, teatro, cinema, biblioteca, quadra de esportes, piscinas, salas de televisão e vídeo,

área de lazer e outros. Teve por objetivo o desenvolvimento integral dos alunos; articulação de programas para o desenvolvimento da comunidade e de experiências inovadoras no campo da educação.

Segundo Cavaliere (2007. p. 106), a ampliação do tempo escolar pode estar embasada por três justificativas:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à mais exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel escola na vida e na formação dos indivíduos.

Ainda, segundo a autora, há quatro concepções de escola de tempo integral, que percorreram os últimos dez anos e se manifestam, até hoje, no pensamento educacional brasileiro. Em fim as experiências em Educação Integral tiveram influências pelos ensinamentos do educador Anísio Teixeira, com noção da formação integral do educando, através do desenvolvimento de múltiplas facetas.

2.2 ANÍSIO TEIXEIRA

Traçando um breve percurso histórico da vida e obra do educador baiano, apresentando sua trajetória teórica e prática em educação política e social no Brasil, destacando os aspectos referentes à categoria Educação Integral, Anísio Teixeira foi um grande pensador, educador, atuou em todos os campos ligados à educação brasileira, desde o ensino infantil ao superior.

Anísio Teixeira (1900-1971) nasceu na Bahia, cursou o ensino primário e secundário em colégio jesuíta (Educação religiosa católica), prosseguiu os estudos na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, formou-se em 1922. Em 1924, recebeu um convite do então governador da Bahia, Francisco Marques de Góes Calmon, para trabalhar como Inspetor Geral do ensino no estado.

Em 1924, publicou o artigo com o nome “A proposta da escola única” (TEIXEIRA,1924). Neste artigo descreveu sobre o sistema de ensino daquela

escola, a partir dos escritos de Carneiro Leão sobre o tema. Em seus artigos, o educador fez críticas negativas a esse modelo de escola, implementado na França e difundido em outros países, era uma metodologia de desenvolvimento homogêneo e uniforme, oferecendo um ensino comum a todos os educandos. Criticou a impossibilidade do ensino único em uma sociedade complexa e de natureza muito diversa. Seus artigos destacavam importantes reflexões sobre os seus primeiros contatos com as questões educacionais, percebeu-se em seus escritos que partiam da negação desse sistema de ensino para a defesa de uma escola que respeitasse as particularidades dos alunos. Em suas críticas, Teixeira (1924, p. 01), questionou:

Como pensar um desenvolvimento idêntico para todas as inteligências de um país, se uma delas vai constituir a inteligência de um país, se uma delas vai constituir a inteligência do camponês, outra a do industrial, outra a do letrado, a do profissional, a do artista.

Assim, ao ensinar indivíduos diferentes, do camponês ao urbano, a escola deveria respeitar suas individualidades. A educação integral para o educador deveria trabalhar com as diversidades e aproveitar os espaços de atuação da sociedade. Em seu artigo sobre a filosofia educacional da escola única, apresentou avanços importantes para o pensamento educacional brasileiro, em suas reflexões pedagógicas, defendia a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, visando à justiça e à igualdade da educação para todos.

Em 1925, o educador viajou à Europa e transformou o seu projeto de reforma do ensino baiano na Lei nº 1846/1925. Teixeira apontou a ineficiência do ensino brasileiro:

A lei vigente, além de organizar administrativamente mal o serviço de ensino, limitava-o pedagogicamente, à escola elementar e complementar, ambas absolutamente universais, que poderiam existir aqui ou no Afegãnistão e onde se ministra uma instrução livresca e teórica (Lei nº 1846/1925).

Anísio Teixeira ao lutar pela busca de uma educação completa para o aluno, com respeito a suas individualidades, descreveu os princípios de uma educação integral: que primasse pelo desenvolvimento completo do educando e suas potencialidades, através do ensino gratuito, obrigatório e laico, ou seja, uma educação cívica, moral, intelectual e ativa. Anísio, em um de seus principais escritos

sobre educação, apontava seus ideais educacionais, que fosse uma educação completa e integral.

Em 1927, viajou aos Estados Unidos, retornando em 1928. Apresentou relatório intitulado “Aspectos americanos de educação”, destacou importantes observações que serviram de base ao seu pensamento educacional no Brasil. Nestas anotações destacou quatro pontos fundamentais, que eram edifícios vastos e apropriados; métodos de ensino vivos, práticos com a participação de professores e alunos; currículo flexível e rico, com variedade de cursos; uma vida de estudantes variada, criando grande atividade coletiva.

Em 1929, ao retornar ao Brasil, Anísio Teixeira deixou o cargo na Inspetoria de Ensino da Bahia, sendo nomeado para a cadeira de Filosofia e História da Educação da escola Normal de Salvador. Em 1930 publicou um ensaio com o nome de “Vida e Educação”, nesse mesmo ano, publicou seu artigo “Porque Escola Nova?”, nesta obra publicou questões sobre a necessidade de renovação da escola tradicional.

Eu me proponho a discutir, hoje, aqui o seguinte problema: porque escola nova? Porque toda essa agitação transformadora, e tão custoso, de práticas e hábitos já tão queridos e que vinham dando os seus resultados? Porque não satisfaz, nem pode satisfazer a “escola velha”? (TEIXEIRA, 1930, contracapa).

O educador baiano nesse contexto de transformação social propunha que a escola deveria acompanhar essa mudança. Destacava dois pontos centrais à transformação da escola: “(a) precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas; (b) temos que construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível” (1930, p.05). Anísio ressaltou a importância da autonomia do aluno, condição a capacitá-lo para saber lidar com suas questões individuais e sociais, a escola deveria preparar o aluno para a complexidade de situações da vida.

Teixeira (1930) concluiu que a industrialização emergiu das grandes questões sociais, como a especialização do trabalho, novas relações familiares e a compreensão mais ampla do mundo. Daí uma nova sociedade exigiria uma nova organização da escola tradicional, que preparasse os alunos para atuarem como cidadãos do mundo moderno.

A escola recomendada pelo educador tinha um papel fundamental na sociedade para manter a democracia, preparando os educandos, científica, industrial e democraticamente para a sociedade. A escola deveria servir à sociedade, formando cidadãos que servissem a essa realidade social. Anísio fazia crítica à escola tradicional baseado na necessidade de um sistema de ensino que contemplasse os aspectos modernos da sociedade, que preparasse os educandos para a vida capazes de atender às suas necessidades individuais e coletivas. Assim justificava seu pensamento:

Não seriam, pois, precisas outras razões que as da profunda modificação social porque vamos passando, para justificar a alteração profunda da velha escola tradicional - preparatória e suplementar - para a escola nova de educação integral (TEIXEIRA, 1930, p. 07).

Para Teixeira (1930) a escola seria renovadora, com ambiente propício ao pleno desenvolvimento do aluno, onde vivenciasse de forma integrada, os hábitos morais e sociais da vida moderna.

Na concepção de Teixeira, para atender as novas funções da escola, era preciso uma instituição de novos programas, métodos, professores, enfim, uma nova escola. Mas, para isso, era necessário repensar o ato de aprender, uma vez que aprendemos aquilo que vivenciamos e praticamos. Aprender significava aprender de uma forma de agir. O ato de aprender dependia de uma “situação real de experiências onde possamos praticar, tal qual na vida, as reações que devemos aprender e, não menos profundamente do propósito em que estiver o aluno de aprender essa ou aquela coisa” (TEIXEIRA, 1930, p.11).

A vivência escolar deveria preparar os estudantes para as questões da própria vida, se “a escola quer ter uma função integral de educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontra aí um ambiente social em que ela viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados” (1930, p.12). Educação Integral era indispensável para que os alunos fossem ativos no processo de aprendizagem; para isso, os professores e escola deveriam exercer os preceitos da democracia e da liberdade. O respeito à voz do aluno e a sua capacidade de resolver problemas e de criar suas soluções

deveriam ser respeitados. Para Anísio, a função da escola é acompanhar, corrigir e harmonizar a educação integral do aluno.

[...] a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização - esta tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (1959, p. 83).

No ano de 1931, Anísio deixou a Bahia e foi para o Rio de Janeiro, na época Distrito Federal do Brasil, onde foi convidado a assumir a diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. Nesse período, exaltavam-se as discussões a respeito da laicidade do ensino público, embates ideológicos entre os defensores do ensino religioso e os do ensino laico.

2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE

Com a publicação da Lei 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação (LDB), art. 34, parágrafo 2º, houve respaldo legal ao tema da Educação Integral em jornada ampliada, determinando que o ensino fundamental progressivamente deverá acontecer em tempo integral.

Com avanço na Lei foi incorporado às políticas públicas atuais da educação, o Programa Mais Educação. Criado pela portaria interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7083 de 27 de janeiro de 2010, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), uma estratégia do Governo Federal para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, pensando na Educação Integral. É a construção de uma ação intersetorial, como políticas públicas educacionais e sociais, diminuindo as desigualdades educacionais, valorizando a diversidade cultural brasileira. Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, O Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, O Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.

O Programa Mais Educação assegura a ampliação de tempos, de espaços, compartilha as tarefas de educar, em que os atores principais são os profissionais

da educação, bem como o de outras áreas, as famílias e os diferentes atores sociais, com a coordenação da escola e dos professores.

O Programa Mais Educação tem como objetivo somar-se na formação completa do educando, através de ações, programas e projetos do Governo Federal, em diferentes ambientes. Pacheco (2008, p. 05) aponta que uma proposta de Educação Integral não é simples, engloba diferentes dimensões conceituais como tempo e espaço, formação de professores e educandos, relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais. São dimensões relevantes que merecem ampla reflexão sobre o papel e as implicações de cada uma no contexto do debate sobre Educação Integral.

Para Cavaliere (2009, p. 53), as experiências de políticas públicas de ampliação da jornada escolar que são implementadas nas prefeituras das grandes capitais tendem a seguir com ênfase a oferta de atividades diversificadas, articuladas aos diferentes setores da sociedade, com a participação da escola, da família e da comunidade.

[...] na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e ao padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Pensar a Educação Integral no debate atual requer direcionar o olhar para uma concepção de educação que acontece em tempos, espaços e práticas curriculares, com possibilidades de realização, ocorrendo dentro ou fora da escola. O debate atual acerca da Educação Integral, além de valorizar a oferta de diferentes atividades, aponta para uma perspectiva educacional na qual tempo, espaço e aprendizagem se configuram a partir da multiplicidade de funções a que hoje se atribui à educação.

Cavaliere (2002, p. 248-249), nesse aspecto afirma que:

Hoje, em meio a essa realidade, se esboça um processo reativo, ainda carece de elaboração política coletiva, conduzido pelos profissionais das escolas, de incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais não tipicamente escolares, mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável.

Nesse sentido, a escola nos últimos tempos, assume uma dimensão social mais ampla. A escola tem assumido funções que, tradicionalmente, estavam como responsabilidade de outras secretarias, a saber: assistência social, esporte, saúde, segurança, entre outros, que desenvolveram ações conjuntas com a Secretaria de Educação; oferecendo oportunidades direcionais que contemplam a formação completa do aluno.

Carvalho (2006, p. 10) destaca que política educacional, quando fechada em si mesma, perde seu caráter transformador e destaca nas palavras a seguir a necessidade de a educação estabelecer relações com outros setores.

Não se quer mais uma política centrada apenas em sistemas formais de ensino (escolas). A educação tem presença e investimento em outras políticas setoriais (cultura, esporte, meio ambiente...) ela ganha efetividade quando integrada a um projeto retotalizador da política social.

A implementação da Educação Integral conta com a colaboração e participação não só da comunidade escolar, mas envolve toda a sociedade. Portanto, a Educação Integral, envolvendo diversos setores no processo educacional, no contexto atual, pretende estabelecer múltiplas relações sociais e políticas, conferindo à educação uma “dimensão relacional” (VILLAR, 2001, p. 14).

[...] a **dimensão relacional** que caracteriza as dinâmicas de desenvolvimento integral de um território, no quadro de gestão participativa, da cooperação pública-privada, do progresso da vida coletiva e da definição dos projetos cívicos que animam amplos setores da população, defini-se como elemento nuclear de um discurso global que faça frente aos desafios econômicos, sociais culturais e educativos de uma sociedade, traduzindo-se em propostas e ações concretas que unam esforços e interesses (grifos da autora).

A dimensão relacional, na Educação Integral, prevê a articulação entre as políticas públicas, na perspectiva da intersetorialidade, ações integradas da comunidade escolar com as famílias, a sociedade civil e organizações não-governamentais. A parceria é elemento fundamental à oferta de novas oportunidades educacionais nas quais os educandos vivenciam diversas experiências educativas, sociais e culturais.

Assim, as novas funções da escola estão atreladas ao pressuposto de que a instituição educativa, por si só, não é suficiente para atender à nova realidade,

aquela que a sociedade almeja. A proposta da cidade educadora busca entender o território como um espaço educativo; rico em manifestações, culturais, sociais, econômicas, políticas, esportivas e de lazer, aproveitando todas as suas potencialidades.

A cidade educadora concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras; afirma o caráter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe, ou quando menos o pretendem todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente (VILLAR, 2001, p. 20).

A partir da década de 1980, a visão escolacêntrica da educação passou ao discurso para a riqueza da relação escola-comunidade, pelo entendimento de que a experiência conseguida no território precisa ser transformada em cultura na escola. Naquele momento passou a ser comum realizar passeios e visitas em espaços fora do ambiente escolar.

A partir da década de 1990, aponta para a complexidade que envolve a relação escola-comunidade no momento em que se define um projeto educativo territorial entre os diferentes agentes educativos implicados no sistema, de forma completa integrando a comunidade local, numa concepção na qual a cidade se transforma em cidade educadora.

No contexto nacional atual das políticas públicas, a proposta de educação integral como objetivo e desenvolvimento de inter-relações entre a escola e a comunidade, tem como uma de suas perspectivas de atuação, o estabelecimento de Redes de Aprendizagem. De acordo com Carvalho (2006, p. 08), a escola necessita ser compreendida a partir de um novo contexto:

Já não se invoca a escola como único espaço de aprendizagem. As políticas públicas, como cultura, assistência social, esporte e meio ambiente invadem o campo das chamadas ações/programas e sócio-educativo objetivando proporcionar às crianças e adolescentes brasileiros ampliação do universo cultural, a aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo, consciência e trato ambiental... enfim, aprendizagens básicas que deslocam da escola, mais a ela se complementam.

O espaço educativo apresenta-se como fundamental e ressurgiu no campo educacional a partir de um novo paradigma, em que escola, comunidade e cidade, enfim, o território inter-relaciona-se em uma pedagogia de múltiplos espaços de

aprendizagem. Assim, a escola deixa de ser o único espaço educativo para assumir a responsabilidade pelo planejamento e articulação das oportunidades de formação que ajudam no desenvolvimento do potencial humano.

A utilização do espaço extra-escolar possui como um de seus vieses conceituais, a proposta dos cidadãos educadores, instituindo princípios de parceria entre Estado e sociedade civil, pois estabelecendo políticas locais, estimula a participação dos indivíduos. O processo espaço em que a educação, além de ser um direito de todos, passa a ser participação espontânea de todos os cidadãos.

O conceito de Educação Integral no debate atual, tem como alicerce os diferentes entendimentos social, político e histórico construídos a respeito das categorias: tempo escolar, espaço educativo, ações integradas, intersetorialidade, formação integral, entre outros, conceitos sempre em construção.

Assim, as atividades realizadas na jornada ampliada, por meio das ações integradas, necessitam estar relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico da escola, componente indispensável à organização do processo educativo. O Projeto Político-Pedagógico necessita ser construído de forma coletiva, com a participação de todos os atores sociais, envolvidos no processo: professores, alunos, funcionários e comunidade.

A partir do entendimento que envolve o conceito de redes de aprendizagem e do reconhecimento de que o espaço extraescolar se configura como um espaço de aprendizagem e socialização, a comunidade onde a escola está inserida passa a ser concebida como um ambiente social, para auxiliar na melhoria da qualidade da educação. Com este conceito, em 2008, o Ministério da Educação publicou um estudo para apresentar os resultados da pesquisa: “Redes de Aprendizagem”, realizadas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), Ministério da Educação (MEC) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Esta pesquisa teve como principal objetivo fazer um levantamento sobre as práticas educacionais das redes municipais de ensino que obtiveram bons resultados “a partir do cruzamento de informações socioeconômicas dos alunos, tiradas do questionário que faz parte da Prova Brasil, com informações dos municípios e com o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (BRASIL, 2008, p. 07).

A pesquisa, realizada em 37 redes municipais, integrantes das cinco regiões geográficas do país, buscou compreender fatores que potencializaram a melhoria da educação nestes municípios e definiu dez ações comuns a eles, as quais em conjunto, contribuem para o avanço da qualidade educacional.

- 1- foco na aprendizagem;
- 2- consciência e práticas de rede;
- 3- planejamento;
- 4- avaliação;
- 5- perfil do professor;
- 6- formação do corpo docente;
- 7- valorização da leitura;
- 8- atenção individual do aluno;
- 9- atividades complementares; e
- 10- parcerias

De acordo com os resultados da pesquisa:

[...] a escola deixa de ser único espaço educativo para se tornar catalisadora e articuladora de muitas outras oportunidades de formação. É uma nova forma de pensar e fazer a educação, que envolve múltiplos espaços e atores e se estrutura com base no trabalho em rede, da gestão participativa e da co-responsabilização (BRASIL, 2008, p. 62).

3. METODOLOGIA DE ESTUDO

A presente pesquisa tem como objetivo geral estudar o projeto político-pedagógico na Educação Integral. O trabalho foi desenvolvido através da pesquisa bibliográfica.

Pesquisar tem o sentido de abordar o objeto em suas fontes primárias. Há três dimensões de pesquisa: Dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento; dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Ela é mediação necessária e eficaz para o processo de ensino-aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. Ela ainda tem uma dimensão social: a perspectiva da extensão. O conhecimento só se

legítima se for mediação da intencionalidade da existência histórica social dos homens. O conhecimento é a única ferramenta de que o homem dispõe para melhorar sua existência.

A pesquisa é fundamental, haja vista que através dela adquirimos conhecimento, entendido como construção dos objetos apropriados. Construir o objeto que precisamos conhecer é processo condicionante para exercer a função ao ensino, tanto o ensinante como o aprendiz compartilham do processo de produção do objeto.

Por outro lado, o conhecimento produzido para se tornar ferramenta apropriada de intencionalização das práticas mediadoras da existência humana, precisa ser disseminado e repassado, colocado em condições de universalização: ele não pode ficar arquivado. Precisa, então, transformar-se em conteúdo de ensino, de modo a assegurar a universalização de seus produtos e a reposição de seus produtores, esta é a função do ensino. Mas, os produtos do conhecimento, instrumentos mediadores do existir humano, são bens simbólicos que precisam ser usufruídos por todos os integrantes da comunidade, os quais se vinculam as instituições produtoras e disseminadoras do conhecimento. É a dimensão da extensão, devolução direta à mesma dos bens que se tornaram possíveis pela pesquisa (SEVERINO, 2007, p. 34).

A pesquisa qualitativa trata das interpretações da realidade social. É correto afirmar que a maior parte da pesquisa quantitativa está no levantamento de dados por meio de questionários. Houve muita discussão sobre diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa “o que a discussão sobre pesquisa qualitativa tem conseguido foi desmistificar a sofisticação estatística como o único caminho para se conseguir resultados significativos”. (BAUER; GASKEL, 2012, p. 24).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa:

No nosso ponto de vista, a grande conquista da discussão sobre métodos qualitativos é que ela, no que se refere à pesquisa e ao treinamento, deslocou a atenção da análise em direção a questões referentes à qualidade e à coleta dos dados (BAUER; GASKEL, 2012, p. 24).

A pesquisa bibliográfica para Gil (2010) é elaborada com base em material já publicado. Inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses,

dissertações. Outros formatos desta pesquisa passaram a incluir novas fontes como discos, fitas magnéticas, CDS e material disponibilizado pela internet.

A pesquisa bibliográfica é indispensável nos estudos históricos, em certas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados e não ser com dados bibliográficos. O mesmo autor destaca que:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2010, p. 30).

4. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Nos tópicos que seguem destaca-se que o projeto político-pedagógico exige profundas reflexões sobre as finalidades da escola, o seu papel social, as ações empreendidas pelos envolvidos com o processo educativo.

O Projeto Político-Pedagógico necessita descrever a realidade na qual a escola desenvolve sua ação; a visão de sociedade; de homem; de educação; de escola; de currículo; de ensino e aprendizagem, com indicativos teóricos que orientem como realizar a ação, contemplando o respeito às diferenças e buscado as transformações sociais.

Do ponto de vista emancipatório, o Projeto Político-Pedagógico precisa representar novos caminhos, tendo a consciência crítica e a esperança de construir uma escola melhor para todos.

O processo de construção do Projeto Político-Pedagógico deve ser visto como instrumento de organização dos atores sociais dentro da escola, não apenas como um documento burocrático.

4.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM CONVITE À REFLEXÃO

Para Veiga (2013) o projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, qual o papel social, qual o caminho a seguir, formas operacionais e ações a serem empreendidas pelos envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção abrange crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Deve ser construído com base nas diferenças existentes entre seus atores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, alunos, pais ou representantes da comunidade local. Resumindo, é fruto de reflexão e investigação.

No decorrer da construção do projeto político-pedagógico, consideram-se dois movimentos interligados e permeados pela avaliação: o da concepção e execução. Para a construção do projeto é preciso que a escola, reconheça sua história e a relevância de sua contribuição, faça autocrítica e busque uma nova forma de organização do trabalho pedagógico, que reduza os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.

Na concepção de um projeto pedagógico de qualidade, o mesmo deve apresentar as características:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

No que tange à execução, um projeto é de qualidade quando:

- a) nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;

d) é construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível. Considera-se que o projeto político-pedagógico da escola não visa simplesmente a um “rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido”(ibidem,p.15). O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula (VEIGA, 2013, p. 11).

O projeto político-pedagógico, portanto, é produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado, é um instrumento classificador da ação coletiva da escola em sua totalidade.

Vale dizer que a primeira ação fundamental na organização escolar é a construção do projeto político-pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise a emancipação humana. Ao se constituir como processo o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, destacando a função principal de coordenar a ação coletiva da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico.

A nova LDB e o projeto político-pedagógico

A nova LDB, Lei nº 9.394/96, prevê no seu art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Esse preceito legal está sustentado na idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Vale chamar a atenção para a variedade terminológica empregada pelo legislador: proposta pedagógica (art. 12 e 13), plano de trabalho (art.13), projeto pedagógico (art.14), o que poderá trazer confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais. A proposta pedagógica da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto (art.13). Portanto, compete aos docentes, à equipe técnica (supervisor, coordenador pedagógico, diretor, orientador educacional) e aos funcionários elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, também conhecido por plano de ensino e plano de atividades. É por esse caminho que vamos construindo o planejamento participativo e a estratégia de ação da escola (VEIGA, 2013, p. 12).

O projeto político-pedagógico aponta uma direção, um sentido explícito para um compromisso firmado coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de

organização do trabalho pedagógico que mostra os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, que acabe com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia, permitindo as relações horizontais dentro da escola.

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

O projeto político-pedagógico mostra os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. As modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico.

Ao falar do projeto político-pedagógico fica claro que construí-lo, executá-lo e avaliá-lo é tarefa da escola; tarefa que não se limita ao âmbito das relações interpessoais, mas que se torna realisticamente situada nas estruturas e funções específicas da escola, dentro dos recursos e limites que singularizam, envolvendo ações em prazos diferentes. A discussão do tema projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica.

O projeto político-pedagógico, ao dar uma nova identidade à escola, necessita contemplar a questão da qualidade de ensino, entendida nas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias. A qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento; já a qualidade política é condição fundamental da participação, voltada para os fins, os valores e os conteúdos.

Para que ocorra o projeto pedagógico com o indispensável embasamento teórico-metodológico, é preciso pesquisas, estudos, reflexões e discussões com professores, profissionais em educação, alunos, determinando o caminho desse processo. A construção do projeto não deve ser imposta, mas conquistado por uma equipe coordenadora, comprometida com a causa. A legalidade de um projeto político-pedagógico está ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola, o que requer continuidade de

ações. O processo de construção do projeto é dinâmico, exige esforço coletivo e comprometimento, não é só um documento escrito por um grupo de pessoas para cumprir uma formalidade. É construído solidariamente com possibilidades de sustentação e de legitimação.

Construir um projeto político quer dizer enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, implica repensar a estrutura de poder da escola.

Muito importante no projeto político-pedagógico é a autonomia pedagógica, a qual consiste na liberdade de ensino e de pesquisa. Está ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados. A autonomia pedagógica diz respeito às medidas essencialmente pedagógicas necessárias ao trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico, em consonância com as políticas públicas vigentes e as orientações dos sistemas de ensino.

Cabe, então, à escola:

- explicitar objetivos filosóficos, pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos e culturais;
- selecionar e organizar os conhecimentos curriculares, observadas as diretrizes gerais do Conselho Nacional de Educação;
- introduzir metodologias inovadoras;
- avaliar desempenhos docente e discente;
- tomar decisões relativas à concepção, à execução e à avaliação do currículo;
- organizar a pesquisa;
- estabelecer cronogramas, calendários, horários;
- capacitar docentes e técnicos por meio de cursos, seminários e estágios em universidades e centros de formação de professores;
- implantar sistemas de acompanhamento de egressos;
- estabelecer critérios e normas de seleção, admissão e promoção de seus alunos e da matrícula dos transferidos;
- conferir graus, diplomas, certificados e outros títulos escolares;
- fazer articulação com outras instituições como: associações culturais, científicas e sindicais, a fim de garantir aos professores e grupos de pesquisa a liberdade de elaborar projetos;
- definir os problemas relevantes, sujeitos à avaliação dos seus pares da comunidade interna;
- analisar o impacto das ações previstas e desencadeadas.

A autonomia pedagógica abrange, portanto, os seguintes aspectos: poder decisório referente à melhoria do processo ensino-aprendizagem, adoção de critérios próprios de organização da vida escolar e de pessoal docente e

celebração de acordos e convênios de cooperação técnica (Neves 1995). A relatividade dessa autonomia evidencia-se quando existem interferências, como, por exemplo, currículos mínimos de cursos predefinidos, e ela se amplia com as possibilidades prescritas na nova LDB – Lei nº 9.394/96 (VEIGA, 2013, p. 18-19).

4.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PRESSUPOSTOS NORTEADORES

Para Veiga (2010), é preciso considerar a teoria pedagógica progressista, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação, do currículo e do processo ensino-aprendizagem da escola. Os pressupostos norteadores são: filosófico-sociológico, epistemológico e didático-metodológico.

Os pressupostos filosófico-sociológicos consideram a educação como compromisso político do Poder Público para com a população, com vistas à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade. A escola guarda relação com o contexto social mais amplo. Para saber que escola precisamos construir, que cidadãos queremos formar, é preciso saber para que sociedade estamos rumando. Definido o tipo de sociedade que queremos construir, discutiremos qual a concepção de educação correspondente. A educação é direito de todos e não um serviço, uma mercadoria, transformada num processo centrado na ideologia da competição e da qualidade para poucos. A educação básica precisa estar alicerçada nas múltiplas necessidades humanas.

Os pressupostos epistemológicos levam em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. O processo de produção do conhecimento necessita centrar-se na socialização e na democratização do saber. O conhecimento escolar é dinâmico. A análise do processo de produção do conhecimento escolar amplia a compreensão sobre as questões curriculares. O conhecimento produzido pela pesquisa parte do concreto e da prática que precede a teoria, de modo que esta só tem sentido quando articulada com aquela. O importante é a garantia da unicidade entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, conteúdo e forma e dimensão técnico e política. É necessária intencionalidade para provocar mudanças no processo de produção do conhecimento.

Quanto aos pressupostos didático-metodológicos, a sistematização do processo ensino-aprendizagem precisa favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos, através de métodos e técnicas de ensino que valorizem as relações solidárias e democráticas. Algumas sugestões metodológicas: pesquisa, oficinas pedagógicas, pesquisa de campo, trabalhos em grupos, debates e discursos, estudo dirigido, estudo de texto, demonstração em laboratórios, cursos, etc. Os pressupostos didático-metodológicos necessitam pautar-se em um trabalho interdisciplinar que é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino e pesquisa. O que fundamenta este pressuposto é a relação com os princípios da pesquisa do cotidiano escolar.

4.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: A CONSTRUÇÃO

Existem vários caminhos para a construção do projeto político-pedagógico. Os movimentos do processo de construção do projeto são marcados por três atos bem diferentes, porém interdependentes, a saber:

- 1- O ato situacional que descreve a realidade na qual desenvolvemos nossa ação; é o descobrimento da realidade sócio-política, econômica, educacional e ocupacional. Representa ir além da percepção imediata. É o momento de fazer aparecer os conflitos e as contradições postas pela prática pedagógica, também é o momento de aprender o seu movimento interno, podendo reconfigurá-la, sendo fortalecida pela reflexão teórico-prática.

- 2- O ato conceitual, que diz respeito à concepção ou visão de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem. A escola precisa pensar o que pretende do ponto de vista político e pedagógico: o alvo a ser atingido pela escola é a produção e a socialização do conhecimento, das ciências, das letras, das artes, da política e da tecnologia, afim de que o

aluno compreenda a realidade socioeconômica, político e cultural, estando capaz de participar do processo de construção da sociedade.

- 3- O ato operacional nos orienta o quanto e o como realizar nossa ação. Chegou o momento de nos posicionarmos com relação às atividades a serem assumidas para transformar a realidade da escola, como atingir nossas finalidades, nossos objetivos e nossas metas. Na operacionalização do projeto pedagógico, faz-se a verificação se as decisões foram acertadas ou erradas, o que é preciso revisar ou reformular. Pode-se tornar necessário tanto alterar determinadas decisões quanto introduzir ações completamente novas.

Os movimentos avaliativos partem da necessidade de conhecer a realidade escolar para explicar e compreender as causas da existência dos problemas, bem como suas relações e as mudanças possíveis, propondo ações alternativas (criação coletiva).

A avaliação é ação fundamental para garantia do êxito do projeto. É parte integrante do processo de construção do projeto e compreendida como responsabilidade coletiva. A avaliação interna e sistemática é essencial para a redefinição, a correção e o aprimoramento de rumos.

Houve avanços significativos na prática pedagógica de muitas escolas, merecendo especial atenção aos aspectos: o papel da escola, dos professores, dos alunos, pais, as condições de trabalho, a gestão e o projeto político-pedagógico, a política educacional.

Segue sugestões para qualificar as ações mobilizadoras e propulsoras de novas maneiras de pensar o projeto político-pedagógico:

- assumir a competência primordial da escola: educar, ensinar/aprender;
- dinamizar os conteúdos curriculares de maneira a provocar a participação do aluno;
- lutar pela valorização dos profissionais da educação, fortalecendo sua formação inicial e continuada, propiciando melhores condições do trabalho (salário, concurso para ingresso, tempo remunerado para atividades pedagógicas fora de sala de aula etc.);
- entender que os alunos provenientes das classes populares são sujeitos concretos que tem uma rica experiência e possuidores de diferentes saberes;

- criar e institucionalizar instâncias, colegiadas na escola tais como: associação de Pais e Mestres, Conselho da Escola, Conselho de Classe, Grêmios Estudantis;
- criar o Conselho de Diretores de Escolas Básicas, por município, nos moldes do Conselho de Diretores das Escolas técnicas Federais – Conditec;
- definir a política global da escola para o meio do projeto político-pedagógico, elaborado de baixo para cima, contando com a participação de todos os segmentos da escola;
- desocultar os interesses envolvidos nas decisões, reforçando o diálogo e construindo formas alternativas de superação das propostas oficiais e verticais;
- fortalecer as relações entre escolas e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Delegacias ou Coordenadorias Regionais e instituições de ensino superior, entre outros;
- reivindicar a participação das escolas na definição das políticas públicas para a educação (VEIGA, 2013, p. 29-30).

4.4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INDICADOR DE DIVERSIDADES

Para Resende (2013, p. 33-48), são muitos os educadores que entendem como necessidade a identificação e o respeito pelas diferenças e preferem uma escola autônoma, capaz de construir e explicitar coletivamente seus rumos, ou seja, o seu próprio projeto político-pedagógico. Esta reflexão deixou de ser um mero modismo para representar uma proposta capaz de garantir as especificidades culturais, ideológicas, históricas, políticas da escola, avançando em direção ao instituinte:

[...] os projetos, ao serem pensados e sistematizados, devem considerar sua imersão na diversidade, mesmo que sua origem diga respeito a um nascedouro comum, que frequentemente é estabelecido em instâncias superiores, como as Secretarias de Educação. Isso porque cada escola é o resultado do desenvolvimento de suas próprias contradições (RESENDE, 2013, p. 39).

A escola contemporânea precisa priorizar a competência para a autonomia de decisão, para a criatividade, para a responsabilidade coletiva, principalmente para o exercício para a responsabilidade coletiva, para o exercício do aprendizado no espaço coletivo, em que a diversidade e o multiculturalismo constituem-se em componentes inerentes. Assim:

É evidente que quando o eixo central se refere á identificação de diferenças e conseqüentes transformações sociais, o mais esperado é que as relações sociais se tensionem e os conflitos apareçam. Mas, pelo que vale mais apenas viver senão pelo próprio desafio por uma vida mais digna, de inclusão, em que cada vez mais se construa pelo coletivo, porque o individual ficou fortalecido? Categorias deverão ser renovadas para iluminar a relação teórico-prática, a fim de que se possa melhor responder às complexidades do novo milênio (RESENDE, 2013, p. 47).

4.5 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: NOVAS TRILHAS PARA A ESCOLA

Para Veiga (2010, p. 45-66), existe o projeto político-pedagógico do ponto de vista estratégico empresarial que vê a escola como uma empresa, submissa aos valores do mercado, tratando os alunos como clientes, como pensamento separado da ação, com um processo autoritário de tomada de decisões, feito por obrigação, percebendo o conhecimento como produto pronto e acabado e com o objetivo de avaliar quantitativamente. O desafio para esta concepção é garantir qualidade formal, a fim de aumentar o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz.

O currículo homogêneo é uma estratégia para a padronização que consolida a exclusão. O conhecimento como produto pronto e acabado, podendo ser transmitido por meio da repetição e da memorização.

A avaliação procura controlar a qualidade por meio de instrumentos técnico-burocráticos e aplicados por grupos estratégicos articulados em diversos níveis da esfera administrativa. Por outro lado, existe o projeto político-pedagógico do ponto de vista emancipador. Deve-se ter em mente o que se quer fazer, por que vamos fazer e como vamos fazer. Então, teoria e prática se aliam, a comunidade participa efetivamente da articulação da escola, da família e da comunidade.

Do ponto de vista emancipador, o desafio é garantir qualidade técnica e política para todos os atores. O currículo é visto como instrumento de compreensão do mundo, de transformação social e de cunho político-pedagógico e o conhecimento como um processo de construção permanente: interdisciplinar e contextualizado, fruto de ação individual e coletiva dos sujeitos. A avaliação visa à emancipação, voltada para a construção do sucesso escolar e a inclusão, como princípio e compromisso social.

[...] o projeto pedagógico da escola, ao se identificar com a comunidade local, busca alternativas que imprimam dimensão política e social à ação pedagógica. Articular não só a comunidade escolar em torno do projeto político-pedagógico, mas manter o elo com a comunidade, articulando-se às propostas comunitárias, fortalecendo a práxis. Construir o projeto político-pedagógico na concepção emancipatória da educação significa trilhar novos caminhos com coragem, consciência crítica e muita esperança de uma escola melhor para todos (VEIGA, 2010, p. 62-63).

4.6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: OS DESAFIOS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O projeto político –pedagógico, no dizer de Santiago (2010), deve resignificar a dimensão política do refazer pedagógico dentro da escola, se evidencia nas opções curriculares, e estamos comprometidos com aquilo que propomos e colocamos em prática no âmbito da escola, uma vez que os significados estão entrelaçados nas práticas pedagógicas produzem normas, valores, visão de mundo e atitudes que definem posições de poder, e na dinâmica dessas relações, formam-se as subjetividades.

O currículo necessita ser elaborado como elemento dinâmico de uma proposta pedagógica e visto como matéria significante, em que se estabelecem conflitos, na disputa pela hegemonia na atribuição de sentidos. As normas, as regras, os conhecimentos, as relações, os tempos, os espaços, tudo aquilo que organiza e estrutura a vida da escola reflete uma disputa política pedagógica, reforça posições e retrata as opções feitas na condução política do projeto pedagógico.

A proposta de um currículo democrático implica perceber essas relações, respeitar as diferenças e fazer dele um campo livre de produção de significados, permitindo a criatividade, a inovação, abrindo espaços para a pluralidade de saberes e expressões culturais.

A escola apesar dos processos normativos e institucionais a que está sujeita (leis, políticas educacionais, projetos governamentais), está revestida da influência e dos significados particulares da comunidade em que se insere, dos elementos culturais que a faz singular e única. Assim, a proposta pedagógica é a sua identidade, mesmo procurando copiar outras bem sucedidas; seu currículo deve ser elaborado na comunidade escolar em permanente diálogo para que se articulem os

elementos de organização interna com os aspectos externos da sociedade, da cultura, da própria história, imprimindo sentido às ações desenvolvidas.

A primeira tarefa dos professores responsáveis pela organização do projeto político-pedagógico da escola, é conhecer a realidade por meio de um diagnóstico que permita caracterizar os elementos culturais e históricos.

A autonomia e a responsabilidade que a escola pede na construção do projeto político-pedagógico requer clareza e transparência no planejamento curricular de modo que sua organização e sua sequencialidade formal no espaço-tempo pedagógico (série, ciclos, etapas) sejam uma consequência da sistematização historicizada do trabalho docente, atendendo às características do grupo que o vivencia.

É a organização curricular que estabelece pontos de apoio ao planejamento das atividades de ensino e à ação educativa, sendo objeto de permanente reflexão coletiva, pois as relações do cotidiano incorporam sempre novos saberes, problemas a serem resolvidos e experiências que realimentam e dinamizam as práticas.

4.7 A IDENTIDADE DO SUJEITO ÉTICO, POLÍTICO E SOCIAL E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Para Souza (2010, p. 215-237), é importante considerar que a gestão escolar enfrenta os problemas comuns a qualquer administração, mas aquelas decorrentes da especificidade do trabalho pedagógico. Esta especificidade possibilita identificar duas formas conhecidas de gestão: a gestão autoritária, centrada na figura do diretor e gestão democrática que prega que todos devem conhecer os princípios e os métodos da gestão, necessitam identificar-se com os interesses da classe trabalhadora.

No modelo de gestão democrática a construção do projeto político-pedagógico acredita na viabilização de propostas compartilhadas, de ações que estimulem a inovação e a expressão das várias dimensões das identidades dos sujeitos que o constroem. Isto só terá êxito se a escola der condições de um fecundo diálogo com todos os seus segmentos, dando a liberdade de expressar suas identidades (social, ética e política).

Para a construção do projeto político-pedagógico, os atores precisam ser reconhecidos como agentes de um fazer e de um saber, na medida em que mediatizam as relações entre escola, sociedade e conhecimento. Considerando que os sujeitos são produzidos por uma prática pedagógica, reconhecendo neles a capacidade de articular uma teoria que seja sólida e uma prática eficaz e a necessidade de investigar os saberes dos quais são portadores. O projeto político-pedagógico mostra a cultura organizacional da escola como instituição. A cultura organizacional são os projetos da escola, que indicam valores, crenças e ideologias que podem se partilhados. Para assegurar um processo pedagógico mais reflexivo, é preciso investir na formação de um sujeito ativo e reflexivo, reorganizando as atividades escolares, “em lugar de persistir na acumulação de informações, a educação deve formar para buscar, processar e interpretar a informação” (KAPLÚN, 1998, p. 242).

Assim, visando a transformação das práticas escolares e a constituição da identidade dos sujeitos que participam do processo de construção do projeto político-pedagógico pode referir-se à escola como centro irradiador da reflexão crítica sobre a cidadania. É uma ideia que traz implicações sobre o ato de ensinar, de aprender, no sentido de a escola adotar uma abordagem sociointeracionista que lhe permita perceber que tudo está em constante transformação, inclusive a identidade dos sujeitos que constroem o projeto político-pedagógico da escola.

O processo de construção do projeto político-pedagógico pode contribuir, então, para a constituição das identidades dos sujeitos, nas dimensões sociais, éticas e políticas. Este projeto deve ser visto como um instrumento de organização dos sujeitos sociais no interior da escola, não como um documento meramente burocrático, encomendado a terceiros. É uma tarefa difícil, pois precisa estimular a participação dos grupos em seu interior, respeitando suas especificidades.

Sintonizado com a identidade do coletivo que o elaborou, o projeto político-pedagógico deve possibilitar à escola a reflexão dos seus problemas com todo os segmentos e viabilizar alternativas não imediatistas, mas de médio e longo prazos, de como pensar, executar e avaliar o trabalho. Procurando um rumo e uma direção, consubstancia-se em uma ação intencional e explícita, na medida em que decorre de um compromisso assumido coletivamente.

Como identidade da escola, o projeto político-pedagógico tem o político e o pedagógico como indissociáveis, sempre em processo de concepção, construção e avaliação uma intencionalidade explícita.

Por fim, cabe destacar que, definindo seus pressupostos em conformidade com a de uma escola deve ser construído, executado e avaliado com o objetivo de contribuir para a construção da identidade social, ética e política dos sujeitos que o sustentam, considerando o contexto da modernidade reflexiva no qual esses mesmo sujeitos estão inseridos.

4.8 O SUJEITO REFLEXIVO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Para Resende (2010) a escola deve ser planejada e organizada com a convicção de que os planos são orientadores, indicadores e não justificadores de amarras. As rupturas e processos de manutenção partem do já elaborado e estabelecido, mas a presença do sujeito reflexivo pode representar a conexão, o diálogo e o intercâmbio com definições mapeadas no âmbito vivencial dos sujeitos neles envolvidos.

Se combate ideias com outras ideias, isso é uma questão de postura no cotidiano educativo:

Os sujeitos reflexivos tendem a partir para as análises e interpretações “desarmados” e “de peito aberto” para outras leituras, referências e para a percepção de que uma construção de predominância teórica e/ou prática possui, no mínimo, o número de leituras correspondentes aos que as leem. Para desenvolver essa postura é necessário (des)construir fatos e teorias, problemas e entendimentos, tendo como referência as experiências vividas e as teorias captadas e compreendidas que, certamente, poderão iluminar novas vivências, indicando possibilidades para sua utilização/superação (RESENDE, 2010, p. 243).

Na educação, quase nada é previsível e rotineiro na organização do trabalho pedagógico: ao contrário, quase tudo tende a assentar-se na riqueza da diversidade e no desafio do imprevisível.

A postura reflexiva implica assumir as situações práticas como espaço de diálogo e intercâmbio entre as diversas dimensões do conhecimento e os diferentes

públicos na produção de novos saberes, o que vai além das regras. As questões da prática docente não são instrumentais, mas requerem decisões, comprometimentos, respostas.

Certas qualidades podem ajudar a desenhar o perfil dos sujeitos, há um tempo, ensinam e aprendem, colocando-se em diálogo inteligente com a realidade:

Quem pretende ser educador deve aprender a não se conformar diante das dificuldades e, ainda, a manter viva a capacidade de indignação diante dos aparentes fracassos dos envolvidos no processo educativo. Inquietude, criticidade, curiosidade, flexibilidade, sensibilidade, entre outras qualidades, são componentes indispensáveis do processo de fortalecimento da individualidade e de constituição do coletivo (RESENDE, 2010, p. 248).

4.9 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: LOCUS DOS SUJEITOS REFLEXIVOS

Há muito a escola não tem dado a devida importância à riqueza das diferenças que compõem o seu coletivo social. Normalmente surge de maneira travestida ou mesmo identificada em ações do cotidiano dos espaços educativos. Porém, um exercício que começa a tomar consistência é a busca do entendimento das diferenças que estão nos grupos educativos; essa busca se efetiva por meio da construção coletiva do projeto político-pedagógico. Não podemos negar a real possibilidade de constituição do coletivo que cria com esse projeto. É por este meio que os sujeitos que ensinam e aprendem poderão identificar, processar e avaliar a grande diferença existente na realidade que cada um vive.

Sobre a questão da valorização das diferenças, muito se tem refletido:

[...] nos encontros de educadores e pesquisadores, as reflexões sobre as instituições educativas têm-se intensificado. O interesse é identificar espaços em que predominem a capacidade de mudança mais que o conservadorismo refletido em práticas discriminatórias, a transgressão de limites de especialidades fortalecendo construções interdisciplinares e transdisciplinares e, fundamentalmente, o movimento e o trânsito na rica diversidade cultural, no diálogo entre as culturas e com a consciência de que quase sempre será um processo nada harmônico, como pensam e pretendem alguns (RESENDE, 2010, p. 251).

Um dos importantes papéis do projeto político-pedagógico é construir, via diferenças, os interesses do coletivo, a procura de uma postura reflexiva dos sujeitos que o constroem. A constatação, a análise e a crítica do cenário, hegemônico

articulado aos interesses da maioria são essenciais para qualquer movimento de superação.

Mas, a fragilidade da escola na construção do projeto político-pedagógico representa a própria fragilidade da relação entre os sujeitos que ensinam e aprendem e a sociedade. As diferenças precisam ser analisadas como produto da história, da ideologia e das relações do poder e constituem-se em fato não contestável.

O projeto político-pedagógico necessita ser construído, levando em conta as singularidades, a participação de todos os sujeitos da escola, potencializando a criatividade, a capacidade reflexiva e a própria dinâmica dos que poderão envolver-se no processo educativo.

Existe uma grande dificuldade na construção coletiva do projeto político-pedagógico, pois, trata-se muito mais que um atendimento a uma determinação legal, a um modismo, do que a uma mudança de concepção no espaço educativo, em que os sujeitos devem estar imbuídos da convicção de que a educação se processa não por movimentos parados e isolados. O projeto político-pedagógico contribui na sistematização e na organicidade da prática reflexiva dos sujeitos que nela estão envolvidos.

5. O GESTOR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Para Libâneo (2001), as atividades e as formas de organização e de gestão da escola podem favorecer ou prejudicar o alcance dos objetivos pedagógicos que estão relacionados à melhor aprendizagem dos alunos. O professor, por sua vez, em seu exercício profissional na escola e na sala de aula precisa do apoio do gestor e da equipe pedagógica.

Para que as atividades escolares tenham êxito são necessários planejamento, organização curricular, gestão técnico-administrativa e pedagógica, desenvolvimento profissional e avaliação institucional da aprendizagem, tanto interna como externa.

Na escola de tempo integral não é diferente, a prática necessita ser a mesma. A comunidade escolar precisa participar e todos os fatores já citados.

As áreas de atuação de uma escola, conforme Libâneo (2001), envolvem suas finalidades (projeto, currículo, ensino), as atividades relacionadas aos meios (práticas de gestão e desenvolvimento profissional) e a avaliação, envolvendo todas as áreas, incluindo os objetivos e os resultados.

Permeando as áreas de atuação destacadas, a comunidade de aprendizagem constitui o espaço físico, psicológico e social em que todas essas áreas se realizam, mediante o papel agregador que podem ter o diretor da escola e a coordenação pedagógica.

Continua Libâneo (2001), o projeto político-pedagógico só funciona se a escola tiver um bom planejamento. Porém, a construção deste documento deve ser de forma coletiva e autônoma tendo a participação de toda a equipe. Vigora mais como um princípio educativo do que como instrumento concreto de mudanças institucionais e do comportamento e das práticas dos professores.

Em boa parte das escolas, predomina o modelo burocrático de gestão: decisões centralizadas, falta de espírito de equipe, docentes ocupados apenas com suas atividades de aula, relações entre professores e alunos ainda formais e regidas por regras disciplinares (LIBANÊO, 2001, p. 357).

Do mesmo autor, fala da importância do projeto político-pedagógico, que é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os

alunos, necessita ser uma atividade conjunta, resultado de práticas participativas, a tomada de decisões deve ser carregada pela dimensão educativa, constituindo-se como um espaço de formação. Os profissionais (direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários) aprendem por meio da organização do ambiente em que exerce sua ocupação. Por sua vez, as organizações (LIBÂNEO, 2001), também aprendem mudando junto com seus profissionais. Todos podem aprender a fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e de pesquisa. Os indivíduos e os grupos mudam, mudando o próprio contexto em que atuam.

Libâneo (2001) escreve que constituem desafios à competência de diretores, coordenadores pedagógicos e professores: saber gerir e, frequentemente, conciliar interesses pessoais e coletivos, peculiaridades culturais e exigências universais da convivência humana; preocupar-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir; estabelecer formas participativas e a eficiência nos procedimentos administrativos.

A respeito da importância da escolha do diretor Libâneo (2001), diz que a escolha do diretor de escola requer muita responsabilidade do sistema de ensino e da comunidade escolar. O diretor precisa ser um líder cooperativo, alguém que consiga aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, percebo que há estreita relação nas concepções de educação integral destacadas pelo educador Anísio Teixeira, no que se refere às possibilidades de educação na totalidade do sujeito. Teixeira um educador liberal que por sua significativa elaboração teórica e técnica, teve como conceito a ampliação das funções da escola e seu fortalecimento como instituição escolar. O educador lutou em defesa de uma escola que respeitasse as particularidades dos educandos.

A educação Integral para o professor deveria trabalhar a ampla diversidade e contemplar todos os espaços de atuação de sociedade. Anísio Teixeira apresentou importantes avanços para o pensamento educacional no Brasil; em suas reflexões pedagógicas, defendia a obrigatoriedade, a gratuidade do ensino, visando à justiça e a igualdade da educação para todos. Lutou por uma educação completa, respeitando as individualidades. Uma educação que primasse pelo desenvolvimento completo do aluno e de suas potencialidades, ou seja, integral no sentido de que o homem seja capaz de mudar, passando de estável para dinâmica.

A partir deste pensamento, Teixeira destacou que a escola deveria atuar com base em novos paradigmas. Uma nova sociedade exigiria uma nova organização da escola tradicional, a fim de preparar os alunos para o mundo moderno. Isto também envolveria novos programas, novos métodos, professores preparados, enfim uma nova escola.

A Educação Integral propõe um Projeto Político-Pedagógico, que quando bem elaborado e com princípios claros sobre qual cidadão quer formar, a aprendizagem dos estudantes poderá acontecer de forma significativa. Buscando reflexões dessa natureza e com base numa organização coletiva, o Projeto Político-Pedagógico na Educação Integral precisa delinear estratégias, visando instrumentalizar e orientar a comunidade educativa para solucionar seus problemas e com possibilidades de intervenção em suas práticas pedagógicas, tarefa que se torna mais desafiadora quando construída no coletivo.

A realização deste trabalho buscou contemplar o estudo bibliográfico, considerando que a escola precisa de fato definir sua organização pedagógica e

administrativa, por meio da elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico. Desse modo, sua construção necessita ser um ato deliberado dos sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola. Ou seja, deve ser o resultado de debates que envolvem tempo, estudo, reflexão, aprendizagem e trabalho coletivo, principalmente humildade e bom senso para a construção de consensos.

É essencial que o Projeto Político-Pedagógico se constitua como tarefa comum à equipe escolar e, especialmente, dos serviços pedagógicos. Ao setor pedagógico cabe o papel de liderar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, bem como de planejar e acompanhar a execução do plano de trabalho de cada docente.

Não é possível, portanto, configurar um Projeto Político-Pedagógico por decreto ou resolução por parte dos sistemas de ensino. Assim, discuti-lo na escola não é apenas falar sobre o Projeto Político-Pedagógico instituído, mas, no mesmo momento, reafirmar que no projeto está o instituinte, ou seja, “as pessoas concretas com intenções e valores, falando uma linguagem instituinte, que projeta e dilata os campos das possibilidades, mobiliza ânimos e energias” (MARQUES, 1990, p. 23).

Por outro lado, é necessário considerar sua imersão na diversidade uma vez que cada escola é o resultado de suas próprias contradições. A Educação Integral se constitui em assunto do Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública, da qual se espera que a construção coletiva de um projeto possa traduzir seus rumos por meio de princípios alinhados com a perspectiva democrática.

Deste modo, o desafio da implantação do Projeto Político-Pedagógico, a partir da gestão democrática, necessita ter como meta o desejo de construir uma escola, que assuma o diálogo, a participação e a solidariedade como princípios básicos de sua proposta de trabalho, tendo a ousadia de assumir o mundo em permanente transformação.

Os educadores, que acreditam na implantação do Projeto Político-Pedagógico, como o eixo que norteia as atividades no cotidiano da escola, necessita apresentar indicadores para que se efetive um trabalho coletivo entre a escola e a comunidade, ou seja, articulando o dentro e o fora dos muros da escola. Caso contrário, nada mudará na formação dos alunos e na sua atuação como protagonistas de uma escola participativa e democrática.

Pela pesquisa ficou claro que a construção do Projeto Político-Pedagógico representa a identidade da escola, desde que seja um ato deliberado dos sujeitos

envolvidos com o processo educativo da escola. Compreendi que este projeto é o resultado de um processo complexo de debate, cuja concepção precisa não só de tempo, mas também de estudo, de reflexão, de aprendizagem de trabalho coletivo. Se por um lado é tarefa do corpo diretivo, por outro lado, é corresponsabilidade dos professores, dos pais, dos alunos e da comunidade escolar.

De acordo com a legislação brasileira, cada instituição educacional tem a possibilidade e o dever de desenvolver um Projeto Político-Pedagógico que constitua uma proposta de ação comum a todos os membros da comunidade escolar. Essa tarefa é complexa porque, ao mesmo tempo em que a escola deve buscar a convergência e a consciência dos interesses dos sujeitos envolvidos na organização de todo o trabalho pedagógico, precisa estimular a participação dos grupos em seu interior, respeitando suas especificidades e a diversidade

Além de construído coletivamente o Projeto Político-Pedagógico, precisa ser revisto a cada três ou quatro anos, no sentido de que a escola possa elaborar seu diagnóstico e seu plano de ações de médio prazo. Isso é necessário pelo fato de que a escola está sempre passando por transformações, sendo necessárias adequações sistemáticas.

Enfim, o meu ver o Projeto Político-Pedagógico da escola representa o rumo, a direção, que envolve uma ação intencional e explícita, na medida em que decorre de um compromisso assumido coletivamente.

7. BIBLIOGRAFIA

ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Dispões sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL, MEC. *Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. Brasília, DF: MEC, 2008.

CARVALHO, Maria do Carmo B. de. O lugar da educação integral na política social. *Caderno CENPEC: Educação Integral*. São Paulo: 2006. nº 2. p. 7-11.

CAVALIERI, Ana Maria. *Escola. Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. 1996. 193f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha C.C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (org.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002c. cap. 5, p. 93-111.

_____. *A educação integral na obra de Anísio Teixeira*. In: jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004, Rio de Janeiro.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, v. 21, p. 51-63, 2009a.

COELHO, Ligia Martha. C. C. Brasil e escola pública de tempo integral: Por que não? *Revista Proposta*. Rio de Janeiro, nº 83, 2000. p. 50-55.

_____. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégia na construção da educação. In: COELHO, Ligia Martha C.C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (org.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 7, p. 133-146.

_____. *Educação integral: Concepções e práticas na educação fundamental*. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia e educação: Qual universidade? Caxambu: 2004. p. 1-19.

_____. *Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral*. In: V JORNADA DO HISTERDBR-HISTÓRIA, Sociedade e Educação no Brasil, 2005, Sorocaba, São Paulo. p. 1-9.

_____. História(s) de educação integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso. (org.). Em Aberto: Educação Integral em Tempo Integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, nº 80, 2009. p. 83-96.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria (org.). *Educação Brasileira e(m) tem integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia M. C. C.; MENEZES, Janaina S. S.; BONATO, N. M. C. Educação integral, tempo ampliado e currículo nas atuais políticas públicas. In: IV Colóquio Luso brasileiro sobre questões curriculares, 2008, Florianópolis. ANAIS DO IV COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. Florianópolis, 2008. p. 01-16.

CORÁ, Elsie Jose; LOSS, Adriana Saete; BENIGNI, Sergio (orgs.). *Contribuições da UFFS: para educação integral em jornada ampliada*, Chapecó, 2012.

GADIN, D. O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa. In: PRETTI, E. C. S.; CESCO, M. I. **Temas gerador e pedagogia da alternância: uma abordagem sócio-histórica**. Artigo apresentado nos III Simpósio Nacional de Geografia Agrária; II Simpósio de Geografia Agrária Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Presidente Prudente, nov. 2005.

GADOTTI, Moacir. *Inovações educacionais: educação integral, integrada, integradora e em tempo integral*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 1-21.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Rui. "Teses para uma agenda de estudo da escola". In: BARROSO, João (org.). *O estudo da escola*. Porto: Editora Porto. 1996.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de Organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola-teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

KAPLÚN, Mario. *Uma pedagogia de La comunicación*. Madri: Ediciones de La Torre, 1998.

MARQUES, Mario O. Projeto pedagógico: a marca da escola. In: Revista Contexto e Educação nº 18. Ijuí: Unijui. Abr./jun.1990.

PACHECO, Suzana M. *Elementos para o debate necessário*. Salto para o futuro: Educação Integral. ano XVIII, Boletim 13, ago. 2008. p. 03-10.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. *Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral*, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIBEIRO, Darcy et.al. *O Novo Livro dos CIEPs*, Carta 15 [Publicação do gabinete do Senador Darcy Ribeiro, Gráfica do Senado]. 1995.

TEIXEIRA, Anísio. A propósito da “Escola única”. *Revista do Ensino*. Salvador, v. 1, n. 3, 1924.

_____. Porque “Escola Nova”. Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n. 1, 1930. p. 2-30. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/index.html>. Acesso em: 24 jun. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro(coord.). *ESCOLA: Espaço do Projeto político-pedagógico*. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). *As Dimensões do projeto político-pedagógico*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VILLAR, Maria B. Caballo. *A Cidade Educadora: nova perspectiva de organização e Intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.