

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM PROCESSO DE PRÁXIS

*Jeci Bisolo**

Resumo

O Projeto político-pedagógico é parte integrante do processo de planejamento da escola, o qual lhe garante uma identidade própria que se expressa nas práticas pedagógicas de seus indivíduos. Sendo assim, o estudo que segue, consiste numa pesquisa bibliográfica do processo do projeto político-pedagógico, na perspectiva da práxis pedagógica e da educação libertadora. Por isso, busca compreender por que e para que um projeto político-pedagógico, como se dá sua construção/reconstrução e quem faz parte da mesma. Entende-se que um projeto de escola tem caráter pedagógico e político, condições de sua sobrevivência. O apoio econômico e legal também são necessários. Para a efetivação da pesquisa, utiliza-se como metodologia, o estudo bibliográfico. O texto aborda três itens principais, sendo: a) por que e para que um projeto político-pedagógico; b) construindo um projeto político-pedagógico; c) os sujeitos do projeto político-pedagógico, os quais constituem um referencial teórico com base em autores que abordam a temática. Há condições que possibilitam a vigência e a qualidade do processo de um projeto político-pedagógico, na perspectiva da educação libertadora, tais como: a formação continuada dos educadores; a existência de um grupo dinamizador coordenando o processo de forma participativa e democrática; uma constante ação-reflexão da prática pedagógica; avaliação permanente do processo pedagógico; leitura e abertura para o mundo, realizando análise de fatos e acontecimentos objetivando respostas frente aos desafios do mesmo; exercício do poder-serviço; atitude e ações permeadas pelo diálogo; respeito pelo processo dos indivíduos; problematização e investigação como base de todo o processo, dentre outros, referidos no decorrer do texto.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico. Sujeito. Processo. Práxis pedagógica. Formação de professores.

Abstract

The political-pedagogical project is an integral part of the planning process of the school, which guarantees a unique identity that is expressed in the pedagogical practices of individuals. Thus, the study that follows is a research process of political-pedagogical project from the perspective of pedagogical praxis and liberating education. Therefore, seeks to understand why and for what a political-pedagogical

* Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Pós-graduada em Supervisão Escolar pela Universidade de Passo Fundo e mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Curso de Teologia e Pastoral pelo ITEPA - PF

project, how it is building / rebuilding and who makes part. It is understood that a school project has pedagogical and political conditions of their survival. The legal and economic support is also needed. For effective research, it is used as a methodology, the study literature. The text covers three major items: a) why and for what a political-pedagogical project, b) building a political-pedagogical project, c) the subjects of the political-pedagogical project, which is a theoretical framework based on authors that address the issue. There are conditions that enable the validity and quality of the process of a political-pedagogical project, the prospect of liberating education, such as the ongoing training of educators, the existence of a dynamic group coordinating the process of participatory and democratic way, a constant action-reflection of teaching practice; ongoing evaluation of the educational process; reading and openness to the world, performing analysis of facts and events aiming to answer the challenges of the same; exercising power-service, attitude and action permeated by dialogue, respect for the process of individuals; problematic as research and base of the entire process, among others, referred to throughout the text.

Keywords: Political-pedagogical project. Subject. Process. Pedagogical praxis. Teacher training.

1 Introdução

Na educação contemporânea, muitos assuntos são motivo de discussão e reflexão entre os docentes e as demais pessoas envolvidas em educação, dentre os quais, destaca-se o Projeto político-pedagógico, uma das instâncias de planejamento, pelo qual a escola expressa, de forma teórica e prática sua identidade, bem como o exercício da gestão democrática.

É motivada e envolvida no desejo de compreender como ocorre o processo de construção e reconstrução de um projeto político-pedagógico, quem são os envolvidos nesse processo e por que e para que construí-lo, que se elegeu como tema do presente estudo: o projeto político-pedagógico.

Muito já se conhece e se discutiu sobre a importância de um planejamento escolar que garanta o desenvolvimento de desejos e objetivos de toda comunidade educativa, o qual trata-se do projeto político-pedagógico. Porém, faz-se necessário retomar elementos que são fundamentais no processo de sua construção/reconstrução e, pela atitude reflexiva-crítica, instituir-lhe novos sentidos e significados para atingir um maior grau de efetividade e qualidade em sua execução.

O desenvolvimento textual do presente artigo, constitui-se de fundamentação teórica e argumentos reflexivos. São trazidos autores que apresentam uma consistência relevante, em suas concepções e análises, compreendendo que a educação se desenvolve pelas ações dos indivíduos e pelas relações sociais que, situados dentro de um sistema econômico, político e social, vão se construindo.

O contexto social carrega em si exigências e desafios que, no mundo das relações, vão se realizando ou suscitando novas provocações para o próprio homem que é o sujeito primeiro. Esse processo ocorre no interior das instituições, as quais viabilizam, pela sua organização e condução das suas ações, o próprio sistema social, atuando para a sua manutenção ou transformação, ou seja, para a sua retificação ou para a sua ressignificação.

A escola, por ser uma das instituições inseridas no sistema social, tem o compromisso de contribuir para o seu desenvolvimento. Essa consciência das interferências políticas do sistema em seu interior exige um projeto político-pedagógico que, na sua construção coletiva, garanta qualidade e competência para atuar conscientemente no processo formativo dos indivíduos que nela participam. Há que se atender, que se adaptar às exigências do contexto, às transformações provocadas pelo próprio desenvolvimento social, mas proporcionando uma postura de sujeito, não de meros objetos, aos atores sociais.

Por fim, são apresentados aspectos conclusivos, suscitados pelo processo da escrita, no confronto entre o teórico e o prático. Esses são apresentados como condições que favorecem a vigência e a qualificação do processo de um projeto político-pedagógico numa perspectiva de educação libertadora.

As concepções e posturas políticas e ideológicas que são trazidas e constituídas pelos indivíduos em suas consciências, a partir do meio onde esse está inserido constitui uma condição para o processo.

Um grupo condutor ou dinamizador do processo com base em princípios democráticos e coletivos constitui-se numa condição primordial para a sua garantia. E, numa condução democrática, compreendem-se estratégias que proporcionem a socialização dos pensares, das concepções construídas individuais e grupais, instigando para a participação e a construção/reconstrução, em nível individual e coletivo.

O exercício do poder como serviço, num processo de educação libertadora, constitui-se numa exigência nas relações que ocorrem entre os sujeitos. Cada um, dentro da função que desempenha, é investido de poder e, com esse, é responsável para a dinamização e condução do processo pedagógico e garantia do projeto político-pedagógico. A problematização e a investigação, oriundas da observação investigativa nutre e fortalece um processo de construção/reconstrução de um projeto político-pedagógico, qualificando-o permanentemente, porque nisso reside também a capacidade avaliativa, a atitude dialógica e a abertura e capacidade de trabalhar com os conflitos, como mediadores do avanço. Nessa perspectiva, vislumbramos um processo de formação continuada, que também é condição da qualidade e vigência de um processo, especialmente, numa concepção e prática de educação libertadora.

Ainda, outros aspectos conclusivos e propositivos são referidos no decorrer da escrita, proporcionando ao leitor, uma melhor compreensão das condições que garantem a continuidade de um processo político-pedagógico libertador.

2 Projeto político-pedagógico: um processo de práxis

Na perspectiva democrática de educação compreende-se o projeto político-pedagógico como um processo de práxis, ou seja, como ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente. Ele é movimento de ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais. Nesse sentido, seguem-se reflexões que consideram-se pertinentes ao tema.

2.1 Por que e para que um projeto político-pedagógico

O contexto de mudanças políticas, econômicas e sociais que impõem uma nova ordem mundial traz consigo uma crise de paradigmas que atinge, em maior ou menor grau, todas as instituições sociais. A escola, como uma dessas instituições, é atingida em suas propostas educativas, apontando a necessidade de reestruturar-se através de projetos político-pedagógicos que a recontextualizem, articulando sua organização estrutural e pedagógica a um projeto histórico coerente com as perspectivas de futuro postas pela ordem social contemporânea.

Pela observação do que vem ocorrendo no processo de ensino, percebemos que, segundo Santiago (1995, p. 13), mesmo com “o esforço dos educadores, no sentido de resgatar a identidade da escola como espaço de construção da cidadania, nem sempre tem conseguido superar a dicotomia entre as dimensões política e pedagógica das práticas escolares”. A ênfase reside na intencionalidade política, que busca o comprometimento com projetos de conscientização e emancipação dos cidadãos, visto que a ação educativa sem o instrumental pedagógico requerido pela ação mesma, produz apenas um discurso crítico que denuncia muito e produz pouco. Em outras situações evidencia-se um esforço centrado nas mudanças metodológicas e curriculares que se manifestam em inovações das práticas e das relações educativas, sem que o grupo por elas responsável tenha consciência dos fins que as direcionam. Conforme Santiago (1995, p. 14), “paradoxalmente, em ambos os casos, a escola e as práticas educativas operam numa perspectiva reducionista e fragmentadora, característica do paradigma positivista que sustentou a produção científica, a organização técnico-econômica e, em consequência, a estrutura social que se pretende transformar”.

A extrema fragmentação do conhecimento, o seu reducionismo, em grande parte determinado e sustentado pelo paradigma do cientificismo positivista e pelo sistema liberal, os quais dão sustentação à ordem econômico-social da modernidade, são responsáveis pela produção de um desenvolvimento tecnológico e de relações sociais patológicas que colocam em risco a própria vida do homem e do planeta.

“As ameaças ecológicas, os conflitos de interesses, a luta de classes, as oposições ideológicas e o domínio imperialista que oprime os povos, expondo imenso contingente da humanidade a condições de vida subumanas” (SANTIAGO, 1995, p. 14), são, segundo a autora, exemplos de que as possibilidades de conforto e bem-estar social desenvolvidas pela ciência e pela tecnologia moderna não colocam o homem como primeiro e principal beneficiário da sua produção.

Nesse sentido, constatamos que, por mais ilimitadas que possam ser as possibilidades e o domínio do homem sobre a natureza, maior será a tendência à desumanização e à exclusão, em consequência do modelo teórico liberal, orientador do desenvolvimento da ciência e que sustenta a organização da produção e da ordem social, produtor da cisão entre humanismo, produção científica e uso da tecnologia. Sendo assim, esse modelo de ciência apresenta seu esgotamento. Frente a isso, urge que o desenvolvimento e organização da sociedade sejam delineados segundo um novo suporte teórico, que, de acordo com Santiago (1995, p. 15), “coloque o homem como sujeito e objetivo primeiro da produção científica e tecnológica, fazendo jus aos ideais democráticos de cidadania”.

A sociedade, a partir de suas necessidades, vai realizando mudanças e adequações para satisfazer a tais necessidades. As revoluções produtivas que ocorreram na história

da humanidade, como a passagem do nomadismo ao sedentarismo, que trouxe como resultado na agricultura a utilização dos metais, criando a possibilidade da roda, da metalúrgica e da irrigação; a do vapor, que levou à Revolução Industrial e à era das máquinas; a microeletrônica são responsáveis pelas mais radicais transformações no modo de conceber, de organizar e pensar a sociedade e o mundo, conforme reflexões de Santiago. Essas mudanças são percebidas na ordem econômica e também na produção do conhecimento em decorrência do uso da tecnologia. O computador “pode atuar como máquina para a acumulação de informações e como linguagem, abrindo a perspectiva de uma nova lógica que nos coloca *frente a um processo de trânsito entre a oralidade, a escrita e a informática*” (SANTIAGO, 1995, p. 15).

Segue a autora dizendo que “tais mudanças carregam consigo transformações culturais expressas nos valores sociais, nos padrões de estética, nos modos de vida, fragilizando as instituições” e exigindo, no caso das escolas, onde o processo de construção de conhecimento ainda persiste na oralidade e na escrita, na transmissão de informações, uma nova lógica e forma de linguagem, apreendidas e incorporadas pelas práticas pedagógicas, garantindo a sobrevivência dessa instituição nos padrões afins com as necessidades do homem e da sociedade nesse contexto. Reflete Santiago (1995, p. 16, grifo do autor):

No âmbito e para além da luta de classes, repensar o currículo e a organização escolar numa dinâmica que ultrapasse a singularidade do domínio cognitivo e a mera instrumentalização para a inserção no contexto atual, impõe-se, hoje, como elemento ético e necessidade social. Isto significa que a dimensão política de um projeto educativo precisa expressar-se numa opção pedagógica preocupada em resgatar “equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora” (SIEBNEICHLER, 1989: 153), para restabelecer as articulações necessárias entre o específico e o universal, a parte e o todo, nas relações entre o conhecimento historicamente produzido e o mundo da vida, da cultura e do trabalho, onde os homens organizaram-se coletivamente, através das regras ético-normativas da sociedade.

Expressando em outras palavras, essa concepção social indica para uma nova postura epistemológica, orientadora e organizadora do currículo e de sua processualidade, imprimindo legitimidade e coerência ao esforço inovador, uma vez que “educação libertadora é um projeto político-social alternativo para a realidade social em que vive imersa a América Latina. Não é uma simples tendência pedagógica, uma metodologia, muito menos um simples modismo educacional” (CRUZ, 1993, p. 19).

Podemos dizer que o projeto político-pedagógico inscreve a escola na ordem das mudanças sociais caracterizadoras do atual momento histórico e, segundo Santiago (1995, p. 16), deve estruturar-se com base em dois eixos reciprocamente determinantes: “a intencionalidade política que se pretenda imprimir à prática educativa e o paradigma epistêmico-conceitual que, dando sustentação à organização e à dinâmica curricular, orientará também o processo metodológico de construção/veiculação do conhecimento”. Assim, uma nova leitura da realidade possibilitará uma postura de transformação radical que levará a mudanças intra-escolares; a uma concepção de conhecimento que supere as dicotomias, os dogmatismos e individualismos, próprios da estrutura pretendida a ser superada, fortalecendo as propostas coletivas e a identidade do grupo. E, um projeto político-pedagógico compreendido nessa perspectiva política requer, como afirma Santiago (1995, p. 17, grifo do autor),

a busca de novas referências teóricas que imprimam, na práxis escolar, formas de pensamento capazes de captar a pluralidade do mundo social e humano onde se estabelecem as relações

produtoras do saber: relações de homens entre si, produzindo, comunicando-se, organizando-se coletivamente.

Implica, também, uma concepção de currículo que ultrapasse a estrutura linear e compartimentalizada das disciplinas isoladas e desarticuladas – característica do modelo taylorista, que, ao organizar cientificamente a produção, legou a divisão social do trabalho à estrutura escolar – para buscar relações de reciprocidade e colaboração entre as diversas áreas, numa atitude de diálogo e cooperação permanentes, necessária à compreensão das múltiplas relações que constituem o mundo da vida.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além do entendimento de uma concepção de reorientação curricular ou metodológica, tendo finalidades não apenas cognitivo-instrumentais, mas a de incorporar na práxis educativa, junto aos “conteúdos do ensino e nas relações pedagógicas, elementos ético-normativos, subjetivos e culturais do mundo concreto, onde os sujeitos, mediados pela comunicação, organizem-se e interajam produzindo saber, cultura e condições necessárias à existência, através do trabalho” (SANTIAGO, 1995, p. 17).

Para um envolvimento efetivo da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico, supõe-se a abertura de canais legítimos de participação no processo decisório e administrativo. E, essa participação, significa interferir nas mais variadas instâncias e relações de poder que perfazem o universo escolar.

Para isso são requeridas da escola mudanças significativas, que atingem desde sua estrutura organizativa até as ações e as relações necessárias à produção do conhecimento em sala de aula. O efetivo envolvimento de todos, com explicitação de conceitos e considerações de opiniões que se constituirão em pontos de referência para as ações, realizado por meio de técnicas que possibilitem essa participação nesse processo de planejamento curricular, é fundamental.

A escola é um subsistema social dependente do sistema social maior, que convive dialeticamente com duas opções, segundo Cruz (1993): a de ser uma reprodutora consciente ou inconsciente da sociedade na qual está inserida, ou a de assumir como protagonista de um projeto de transformação social. Assumindo a reprodução, a escola aceita um sistema excludente, marginalizador da grande maioria da população dos benefícios do desenvolvimento, o que significa, de acordo com Cruz (1993, p. 16), “aceitar um modelo social discriminatório, que classifica as pessoas pela aparência, pelo saldo bancário, pelo bairro onde mora, pelo ano do carro que usa, em que vale, sobre todas as coisas, o ter”.

Pela segunda opção, a educação é privilegiada na ótica das classes emergentes, tornando-se instrumento político de mudança e lugar privilegiado para serem construídas relações sociais novas e antecipadas e um novo modo de ser e construir como sociedade organizada. Nessa opção e perspectiva, valores como a participação, a solidariedade, a organização social, o senso crítico, a consciência política e outros têm prioridade.

Recorda-nos Fiori (1988, p. 26) que “a educação é permanente esforço do homem por construir-se e re-construir-se, buscando a forma histórica na qual possa reencontrar-se consigo mesmo, em plenitude de vida humana que é substancialmente, comunhão social”. O autor continua dizendo que “esse re-encontro que, no horizonte do respectivo momento histórico, coloca o homem em seu lugar próprio, tem um nome adequado: Autonomia e liberdade”. O que define o sentido de um processo educativo como libertação é o movimento em direção à liberdade. A educação, diz Fiori (1988, p. 26), “ou é libertadora ou não é educação”. No dizer de Cruz, “o homem

constrói sua história e a história dos que convivem com ele. O homem é senhor da história, mas sofre, ele também os efeitos da história por ele construída. Por isso esta relação homem/história é uma relação interativa, dialética, tensa e contínua”.

O homem é um ser que se constitui em sua subjetividade no momento em que objetiva seu mundo e nisso se reconhece como subjetividade. O resultado do que é ser homem não é uma casualidade e, tampouco, mero encontro com a subjetividade já dada e a objetividade independente e acabada.

A existência, o comportamento e a práxis são a objetivação do homem no seu mundo histórico. É práxis intersubjetiva e intersubjetivamente. A subjetividade não pode constituir-se num mundo fechado em si mesmo, sem, conforme Fiori (1988, p. 27), “transparência na consciência humana, ou fechado na estreiteza de uma consciência individual, separada dos demais”. Continua o autor dizendo, que historicamente, a subjetividade se constitui, enquanto se manifesta na objetividade de um mundo comum: mundo em que o espírito subjetivo se objetiva e se reconhece intersubjetivamente e, dialeticamente, nesse reconhecimento, emerge e se constitui.

Com isso, vemos que o homem não é algo predeterminado ou algo já dado, constituído, mas é constituição e formação resultante do processo histórico dialético. A cultura, por sua vez, é o mundo em que o homem se objetiva e que o constitui pela mediação histórica do reconhecimento constitutivo de sua humanidade. Assim, podemos dizer que, segundo Fiori (1988, p. 27), “o homem é seu mundo. A configuração histórica deste é a forma daquele. Por isso, o homem é perene conquista de si mesmo e a educação do homem não se pode separar da produção do mundo – implicam-se num só e mesmo processo”. E, mais ainda, “cultura, em seu sentido mais amplo e mais profundo, é humanização do mundo e, portanto, humanização do homem”.

2.2 Construindo um projeto político-pedagógico

Nestes últimos tempos, o projeto político-pedagógico tem sido objeto de preocupação e de estudos para muitos educadores, pesquisadores e instituições educacionais em seus mais variados níveis, modalidades e instâncias, sejam nacionais, estaduais ou municipais, em vista da qualidade de ensino.

Para Veiga (2004, p. 11), a escola é o lugar de concepções, de realização e avaliação do seu projeto educativo, por necessitar organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Assim, faz-se necessário que assuma suas responsabilidades sem esperar que as instâncias administrativas superiores tomem essa iniciativa. Precisamos, contudo, de condições para levá-las adiante; por isso, o fortalecimento das relações entre escola e sistema de ensino é importante.

Construir um projeto político-pedagógico não se trata meramente de elaborar um documento, mas de, sobretudo, instaurar um processo de ação-reflexão do processo educativo, o que exige o esforço conjunto e a vontade política de toda comunidade escolar, consciente da sua necessidade e de sua importância para a qualificação da escola, de sua prática e de seus resultados. De acordo com Rossa (2000, p. 79),

não podemos deixar de prestar atenção ao produto maior que é nossa própria transformação, ao longo do mesmo processo de elaboração e execução do projeto. Nossa transformação individual e coletiva é o produto maior. Sem ele a escola não se transformará e não ganhará em qualidade pedagógica.

Nessa concepção de construção de projeto político-pedagógico, subentende-se uma metodologia da práxis com o poder de transformar os atores em sujeitos do processo, tanto em nível individual como no coletivo. O processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico é marcado por situações conflitivas e provocativas tanto para os sujeitos como indivíduos, quanto para o grupo em sua coletividade, o que permite o avanço e a qualificação do próprio processo de construção.

O projeto político-pedagógico, em primeiro lugar, delinea de forma coletiva a competência primordial do educador e sua atuação no espaço escolar e, também a consolida. A escola, como o lugar central da educação básica dentro de uma visão descentralizada do sistema delineada pelo projeto político-pedagógico, demonstra sua competência. Quando discutido, elaborado e assumido coletivamente, no entender de Bussmann (2004, p. 38), este “oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo e, assim, sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos”.

Entender e considerar o projeto político-pedagógico como processo e, por isso, sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos, constitui-se num desafio e numa exigência inerente ao mesmo. Segundo Bussmann (2004, p. 38), “elaborado o projeto pedagógico, sua existência não encerra o processo nem acarreta resultado final. Ao contrário, sempre faz reiniciar a discussão no meio-termo entre ‘envolvimento e criatividade crítica,’ ‘avaliação e aperfeiçoamento’”. Com isso, podemos dizer que um projeto político-pedagógico é objeto em permanente construção, em movimento, porque é processo educativo.

Na concepção de Rossa, o projeto político-pedagógico é tido como uma forma crítica de ressignificação da vida e da atuação da escola, que se constitui num movimento que vai além do senso comum, do cotidiano e das ideologias dominantes ocultadoras de pressupostos que não viabilizam uma escola para todos. Resignificar é entendido no sentido de ter um olhar crítico dos fatos e situações da cotidianidade da vida, especialmente da vida da escola, problematizando-a e compreendendo como ocorrem e a quem favorecem as relações mantidas em seu interior.

Para que o projeto político-pedagógico “mexa” na cultura instalada na escola, precisa ser decorrente de uma construção coletiva, inclusiva e solidária de toda comunidade educativa, na qual, no entendimento de Rossa, os professores ocupam lugar-chave. Para esse fazer coletivo devem ser priorizados momentos grupais de reflexão profunda e sistemática sobre a escola, nos quais os sujeitos do processo, especialmente os educadores, possam dizer o que pensam do seu trabalho e a que desafios do mundo atual pretendem responder para expressar seus sonhos de sociedade, de pessoa, de educação, de escola, e para ressignificar sua própria prática pedagógica.

Pensar numa escola diferente significa também enfrentar novas dificuldades inerentes ao processo, prioritariamente, a necessidade de mudar a própria prática pedagógica, sendo que toda mudança é geradora de medo, de insegurança, porque mudar significa dar lugar ao novo, que até então não existia e que também é portador de novos conflitos. Mudança é um movimento dialético. Diante da mudança, afirma Rossa (2000, p. 79), fundamentado em Domenico de Masi, “dois tipos de reações são sempre possíveis: euforia ou temor”, como também pode haver a “possibilidade da indiferença, isto é, de nenhuma reação. Esta seria a pior postura porque inibe qualquer expressão de pensamento, impossibilitando a mudança”.

No entender de Veiga (2004), a construção do projeto político-pedagógico envolve dois momentos interligados e permeados pela avaliação: o da construção e o da condução. Para que possam construir o seu projeto, reconhecendo sua história e sua contribuição social, as escolas precisam realizar autocrítica e buscar uma nova organização do seu trabalho pedagógico, reduzindo os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico consequentes de um sistema organizado segundo a concepção social positivista refletida na educação. Fiori é enfático ao dizer que a escola reproduz o sistema social hegemônico e que os mecanismos ideológicos que sustentam o sistema vigente são reproduzidos, de forma mais clara ou mais velada, nas práticas escolares. Nisso estaria o primeiro e grave impasse pelo qual passa a escola; por isso, ela precisa conhecê-lo para desvelar os mecanismos ideológicos, discuti-los, descobrir-lhes a raiz, o tronco e os frutos.

Continuando, o autor diz que “esse é o desafio básico para a escola: como *transformar*, se não conhecemos a forma matriz? Se não sabemos de que forma se manifesta na escola a ideologia sócio-econômica hegemônica? A que fins obedece a educação para a harmonia, para a obediência, ou até para a subserviência? [...] Uma tarefa urgente da dimensão política é, pois, *desvelar para conhecer e conhecer para transformar*” (1988, p. 22-23, grifo do autor).

Veiga (2003, p. 11) aponta características que o projeto político-pedagógico deve apresentar para ter qualidade, tais como:

- 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 voltando para uma realidade específica;
- e. explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Em outro escrito, fazendo perceber a importância de que seja discutido, refletido e construído o projeto político-pedagógico, tendo presente os aspectos referidos, Veiga (2003, p. 13) salienta que “é necessário que se afirme que a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica”. E, Veiga (2003, p. 11) diz também, que um projeto é de qualidade quando: “nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas das situações nas quais tais problemas aparecem; é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; é construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível”.

O projeto político-pedagógico é, portanto, um produto que pensa a realidade da escola inserida num contexto mais abrangente, o qual a influencia e por ela pode ser influenciado. É um instrumento que, construído na coletividade de modo participativo, clarifica a ação educativa na sua totalidade. Diz Veiga (1996, p. 157) que, “ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado

e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico”.

Inspirada na metodologia da práxis, a elaboração da proposta pedagógica inicia-se pela problematização da realidade escolar, que, segundo Benincá (1994, p. 14), “parte do resgate da totalidade das relações sociais que perpassam o cotidiano escolar. Trata-se de um olhar atento sobre as pessoas envolvidas no processo educativo, sobre as relações que se estabelecem entre elas e o contexto social com o qual interagem”.

A problematização é uma forma de compreender a realidade educacional, de suscitar aquilo que a perfaz, de identificar elementos que interferem em sua prática e que, por vezes, até podem determinar o processo educativo quando dessa não se é conhecedor e não se tem consciência. Esta nos permite o conhecimento do que de fato existe no processo histórico, o qual sofre transformações, está sempre em construção e se faz no movimento.

No entender de Benincá (1994), as leituras da realidade escolar que se utilizam do senso comum ou das teorias sócio-filosóficas tradicionais e positivistas produzem conhecimentos supostamente objetivos. A tendência é de que, com tais leituras, geralmente genéricas, desconsiderem-se as contradições que estão interligadas ao processo educacional, obtendo-se um conhecimento parcial da realidade, quando não falso. Elaborar uma proposta educacional com uma leitura da realidade ofuscada, divergente, camuflada ou mal interpretada traz desvantagens e, até mesmo, impossibilita a sua própria construção e continuidade.

Assumindo-se uma leitura de mundo numa concepção crítica, opta-se por uma leitura problematizadora para a construção da proposta pedagógica, tendo como pressuposto que o conhecimento da realidade é uma construção que se dá pela compreensão que se vai construindo e se ampliando processualmente. Ainda, o conhecimento permite o abandono de meras caracterizações, que permitem e oferecem “conhecimentos objetivos, definitivos e, por isso, estéreis, em forma de resultados e não de processo”, afirma Benincá.

A problematização é pois, partindo desse pressuposto, “o levantamento de suspeitas e indagações sobre o que se vê e o modo como se vê”, contribuindo para a formação das consciências. Algumas questões auxiliam os professores, pais e alunos para uma leitura de mundo, das relações sociais, para trabalhar com maior consciência como sujeitos que se constroem no processo. Segundo Benincá (1994, p. 15), entre essas podemos elencar:

A que grupo social pertencem? O que exigem e desejam da escola? Há confronto entre essa exigência e o que a escola oferece? O que entendem por trabalho? Como produzem sua vida? Quais as condições de vida a que aspiram? Quais os problemas sociais que localizam? Que expectativas, aspirações, valores movem suas vidas? [...] O que lhes causa medo? Em torno de que se organizam? Que necessidades possuem que exigem a sua ação e organização? Quem são os seus aliados e os seus inimigos na produção da vida e nas relações que estabelecem? [...] Que visão o professor tem de seus alunos? Que objetivos o professor tem com o seu trabalho? Que fatores concorrem para a reprovação dos alunos?

Há, contudo, outras questões e temas que podem ser desenvolvidas no processo de conhecimento da realidade dos envolvidos.

No entender de Cruz (1993), o planejamento participativo aborda um aspecto crucial da dimensão política que é a questão do poder e, quando a escola opta por uma metodologia problematizadora, ou seja, uma metodologia da práxis, desenvolve um

processo de planejamento participativo, assumindo de forma coerente a proposta da educação libertadora, tocando diretamente na questão do poder presente nas relações que envolvem os indivíduos do processo.

O envolvimento do professor nas questões pedagógicas, pelo processo da participação, permite que o poder seja dividido. Decorrente disso, aumentam também, a autonomia e a consciência do aluno, fundamentais para a realização do projeto da educação libertadora. Para Cruz (1993, p. 26), “participação não é ausência, superação, eliminação de poder, mas outra forma de poder. [...] Trata-se de outra forma de intervir na realidade, ou seja, uma forma que passa por dois momentos cruciais: pela autocrítica, que sabe corajosamente reconhecer suas tendências impositivas e, pelo diálogo aberto com os interessados, (sujeitos integrantes no processo) já não mais vistos como objeto, clientela, alvo”.

Para entender e perceber como o poder se manifesta nas relações interferindo na qualidade do projeto político-pedagógico, apontam-se, dentre outras, questões a serem refletidas no coletivo, referidas por Benincá (1994, p. 15): “Que relações de poder a perpassam? Que compreensão de autoridade, democracia, autonomia têm os envolvidos na relação pedagógica? Como se relacionam, no dia-a-dia escolar, os valores, os símbolos e os significados trazidos pelos alunos e pais e aqueles transmitidos pela escola? Evidenciam-se confrontos?”

O contexto social constitui-se numa fonte de inúmeras indagações, o qual precisa ser conhecido e refletido no processo de construção do projeto político-pedagógico. Seguem algumas: “Que tipo de relações são estabelecidas no contexto social e que também perpassam o cotidiano escolar? Que papéis a escola exerceu, historicamente, frente à sociedade? Que problemas socioeconômicos geram conflitos na instituição escolar? Quais são os projetos educacionais que determinam, atualmente, a organização e a condução pedagógica da escola?” (BENINCÁ, 1994, p. 15).

Com certeza, a reflexão sobre essas questões e sobre outras que poderão surgir no processo de elaboração do projeto político-pedagógico, dentro da prática social e da reflexão dos sujeitos envolvidos na construção, não esgotará a compreensão que possuem da realidade.

A construção do projeto político-pedagógico inicia-se com a problematização da realidade, como já referido. Para que os sujeitos compreendam essa realidade, subtende-se uma metodologia da práxis, na qual assumem uma posição crítica desejando sua transformação. Dessa postura emergem os objetivos que prenunciam o novo, suscitados pelos desejos dos sujeitos e pelos quais se torna possível “antever o futuro, não como futuro distante, mas como futuro desejado presentemente”, no dizer de Benincá. São os objetivos que orientam as ações dos sujeitos; que possibilitam concretizar o vir-a-ser sem, com isso, esgotar a fonte motivadora do desejo, a utopia. A proposta pedagógica como um processo contínuo de ação-reflexão, cujos resultados não são mensuráveis, a ser avaliado continuamente pelos sujeitos pedagógicos, tem seus objetivos alcançados e, ao mesmo tempo, continua como utopia, a qual motiva a continuidade do processo. Reforça Veiga (2003, p. 13) dizendo que, “o projeto político-pedagógico explicita 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”.

Uma das principais definições da proposta metodológica está na metodologia, que é uma forma de conduzir a ação. Segundo Benincá (1994, p. 17),

a metodologia orienta o processo pedagógico a partir de uma concepção teórica que interpreta o modo como são e como devem acontecer as relações no processo social. Visto que a ação pedagógica constitui uma relação social, a metodologia da proposta pedagógica indica como devem acontecer as relações entre professores e alunos, entre alunos socialmente diferentes, entre escola e professores, entre escola e pais dos alunos e entre escola e órgãos ou instituições mantenedoras.

Nesse sentido, a prática pedagógica é prática social e prática metodológica. A metodologia encontra na teoria sócio-filosófica do materialismo histórico seu fundamento e sua justificativa e inspira “como” devem se concretizar as relações dos indivíduos no contexto escolar; por isso, trata-se de teoria e prática ou da metodologia da práxis pedagógica. Nesse processo, o ponto de partida “são os indivíduos presentes na escola, compreendidos a partir de suas práticas e do contexto sócio-histórico-cultural com o qual interagem” (BENINCÁ, 1994, p. 17). Segue o autor dizendo que, a metodologia da práxis opera a transformação quando movida pelo objetivo desejado, pela utopia, na medida em que esta possibilita condições para que os indivíduos teorizem sua prática e produzam os conhecimentos pedagógicos necessários à mudança de si próprios e do contexto que os reproduz.

Pela metodologia da práxis pedagógica, diz Benincá, torna-se possível a superação da dicotomia entre a teoria e a prática e o autoritarismo (sujeito-objeto) nas relações que ocorrem no espaço escolar.

A metodologia da práxis, na concepção de Benincá (1994, p. 18-19) requer que as relações entre os indivíduos se construam no confronto dialógico, ou seja, entre sujeito-sujeito, que o processo pedagógico escolar seja coordenado por uma proposta construída participativamente, que o poder seja operado pelos sujeitos, a partir dos princípios e objetivos acordados entre si na proposta, sempre considerando os limites de suas possibilidades e condições que em toda a ação pedagógica, o sujeito da ação seja, simultaneamente, agente e paciente da própria ação; a prática pedagógica dos sujeitos do processo seja fonte permanente de reflexão e teorização, que os diversos sujeitos que interagem no processo escolar constituam o sujeito-pedagógico da escola.

Durante o processo de elaboração da proposta pedagógica, um dos momentos essenciais da metodologia da práxis é o esforço de compreender os fundamentos que estruturam e originam as diversas concepções do mundo que orientam, no cotidiano escolar, as ações dos sujeitos, o que é garantido pela observação sistemática das próprias práticas realizadas pelos atores do processo. A prática da observação elucida elementos que necessitam de leitura para percebermos o que há subjacente ao processo.

A teoria da práxis, a qual vimos nos referindo como suporte teórico-metodológico da presente investigação, na concepção de Hurtado (1992, p. 45), é a “concepção que integra em uma unidade dinâmica e dialética a prática social e sua pertinente análise e compreensão teórica, a relação entre a prática, a ação e luta transformadora e a teoria que orienta e ajuda a conduzir à ação” e, também, como “a unidade entre pensamento e ação que permite assumir conscientemente o papel histórico que cada homem está chamado a exercer”.

A práxis requer a ação da consciência consciente, assim conduzindo à reflexão. Portanto, práxis, nesse sentido, é a ação pensada reflexivamente, ocorrendo, dessa forma, um processo de ação-reflexão-ação, inserida no movimento histórico. A prática que opera a transformação é a precedida pela teoria da práxis, que se faz e se refaz na própria prática.

O ato pedagógico, que é também a ação educativa, é práxis na medida em que envolve, segundo Buttura (2005, p. 25), com base em Pimenta Franco: “a) o estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação; b) o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção de sua intencionalidade, que já é determinada em função desse conhecimento; c) a intenção planejada e científica sobre o objeto com vistas à transformação da realidade”. Ao contrário, uma atividade organizada de modo mecânico, casual e espontâneo, sem expressar a intencionalidade, deixa de ser práxis educativa e atividade docente.

O objeto de investigação, numa pedagogia da práxis, é a relação intersubjetiva entre os sujeitos que, conforme Benincá (2002, p. 166-167), “possibilita ao educador, no ato de educar, educar-se; no ato de libertar, libertar-se; no ato de transformar, transformar-se; no ato de conscientizar, conscientizar-se; no ato de investigar, investigar-se; no ato de construir cidadania, tornar-se cidadão; mas também, no ato de oprimir, oprimir-se”.

2.3 Os sujeitos do projeto político-pedagógico

Partindo do pensamento de Benincá, o termo “sujeito” aparece como oposição ao sentido de objeto concebido pela teoria tradicional¹, pois o sujeito é aquele que assume papel determinante nas relações sociais. O objetivo das teorias tradicionais é adequar o objeto ao seu modo de compreender o mundo, razão pela qual o tornam um elemento passivo do processo: “É o paciente da ação do agente”. O sujeito das teorias pedagógicas tradicionais faz uso das condições externas e ideológicas para garantir a adequação do objeto à sua intenção. Nessa relação, o poder decisório cabe ao sujeito; ao objeto, resta acolher a decisão. A produção do conhecimento sofre as interferências, em grande parte, das teorias pedagógicas tradicionais por estarem muito presentes na sistematização do mesmo. Diz Benincá (1994, p. 20), referindo-se a esse pensar, que “esta concepção da relação pedagógica, como uma relação ‘sujeito-objeto’, não só está fortemente presente nas práticas pedagógicas em nossas escolas, como também na construção da ciência pedagógica nos meios acadêmicos”.

A epistemologia da práxis pedagógica opõe-se à epistemologia das teorias pedagógicas tradicionais, uma vez que nela a relação ocorre de sujeito para sujeito, porque objetiva a superação da dicotomia entre teoria e prática e sujeito/objeto, constituindo nisso uma nova relação sujeito/sujeito, na qual a prática pedagógica é uma práxis social.

Na teoria da práxis pedagógica todo sujeito exerce poder nas relações, o qual, contudo, diferencia-se do poder exercido nas teorias tradicionais, que delegam o poder a apenas um sujeito. Aqui reside a diferença no exercício do poder. Identificar quem o exerce e o estabelece nas relações pelo processo da observação contribui para a superação do poder como prática autoritária. De acordo com Benincá (1994, p. 20), “a relação pedagógica se estabelece entre aquele que manipula o poder e determina as ações e os que aceitam tal relação ou a ela se submetem”.

1 Redden e Ryan (1996, p. 30). Pedagogia tradicional, também entendida como o desenvolvimento de um ensino que se dá pela transmissão-assimilação de conhecimentos-verdades centrados no professor, que magistralmente expõe os conteúdos aos alunos, os quais passivamente ouvem para uma posterior devolução em forma de exercícios e provas, conforme reflexões de Benincá. Na concepção de Saviani, constante em seu livro *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*, refere-se a uma atitude de ensino na qual os alunos não se reconhecem, nem são reconhecidos como sujeitos na relação pedagógica.

Partindo da concepção epistemológica da pedagogia da práxis, o processo metodológico dá-se numa relação de sujeitos. Por isso, segundo Benincá, nessa relação o aluno é sujeito, o professor é sujeito, a direção é sujeito, o próprio contexto é sujeito. Todos são participantes, investigadores e construtores do processo. Sabemos que, nessa relação com os sujeitos que carregam em suas experiências e consciências de vida, elementos da concepção positivista de educação, sofridas no próprio processo educativo que os formou, muitas vezes há resistências e conflitos que entravam o processo coletivo, decorrentes de suas próprias vivências. Essas interferências são percebidas quando, segundo Benincá (1994, p. 22),

na prática, verifica-se que as atitudes do professor tendem sempre ao autoritarismo e ao dogmatismo, [...] o aluno passa a ser tratado como objeto pedagógico. Seus interesses e suas condições pessoais e contextuais não são consideradas, porque não são percebidas, [...] passa a não ter identidade própria. O professor acaba decidindo sobre as necessidades e atividades dos alunos a partir da idéia genérica de aluno por ele concebida. [...] Cada professor é o seu projeto, ou melhor, cada professor é a sua escola.

A superação da atitude autoritária ocorre pelo processo de leitura e iluminação teórica numa perspectiva da pedagogia da práxis. Do contrário, é difícil pensar num processo educativo coerente para a condução da escola que vise à emancipação dos sujeitos.

O contexto social, impregnado da concepção pedagógica positivista, também interfere nas relações que acontecem no interior da escola. Por vezes, até tendemos a assumir uma atitude de culpabilização do próprio sistema social pela não-transformação dessas relações. Essa tendência é decorrente do próprio fechamento dos indivíduos ou grupos sociais à possibilidade do novo. Diz Benincá (1994, p. 24): “Nas escolas onde tal mentalidade prevalece, qualquer proposta de mudança ou transformação nas relações pedagógicas esbarra na estrutura que dá sustentação à escola. A culpa é jogada para fora da escola, para as estruturas sociais e instituições políticas”. Nessas situações, ignorar uma proposta pedagógica norteadora do processo educativo é deixar espaço aberto para o senso comum pedagógico e para a fragmentação do processo educacional escolar. Assim, defendemos a necessidade de a escola instituir sua proposta pedagógica construída na coletividade, mediada pelo diálogo e pela descentralização do poder, onde cada indivíduo se sinta comprometido com a qualidade do processo educativo.

Construída a proposta pedagógica da escola, pela qual esta se movimenta e dinamiza seu trabalho, não está, entretanto, concluída a construção. O termo “construção”, em si, subentende dinamicidade, renovação. Assim, entendemos uma proposta pedagógica como sendo um processo de automobilização permanente, no qual a proposta se refaz e se recria, renovando também os membros da comunidade escolar. Caso não se renove permanentemente, corre o perigo de tornar-se atemporal e obsoleta.

3 Considerações finais

As instituições sociais, especialmente as que se dedicam à educação formal, tanto as de modalidade de ensino particular como as de modalidade de ensino público, possuem um projeto político-pedagógico orientador de seu fazer educativo. Esse pode ser constituído com base em diferentes concepções teóricas e práticas, as quais se expressam num modo específico de realizar as práticas pedagógicas pelos sujeitos envolvidos na instituição.

Partindo da concepção de um projeto político-pedagógico que se constrói como processo, têm-se condições que lhes são próprias para que esse possa ser implantado e conduzido numa instituição.

O aspecto legal, geralmente definido pelo político, evidenciado também na legislação que rege o ensino é um elemento importante **para e na** condução e constituição de um projeto político-pedagógico. Sabemos que desse decorrem diretrizes, normas, princípios para serem considerados na própria organização das ações e atividades de ensino. Quando esses são assumidos sem uma análise criteriosa quanto à sua contribuição para o processo, ou apenas como uma “ordem e palavra inquestionável” pelos seus atores, poderá o projeto político-pedagógico libertador sofrer dificuldades em sua condução e prática.

As concepções e posturas políticas e ideológicas trazidas pelos indivíduos em suas consciências, constituídas com base em suas experiências de vida, são também marcos e até, de certa forma, condicionantes que interferem no processo da constituição das diretrizes para a própria condução e execução do projeto político-pedagógico.

Outro aspecto propositivo para a qualificação e a permanente construção/reconstrução do projeto político-pedagógico, quando concebido como processo, refere-se à sua condução, que precisa se dar no coletivo, de modo que as propostas se façam presentes à consciência de toda a comunidade escolar. Para isso, é necessário desenvolver uma metodologia que possibilite a participação, o envolvimento, as tomadas de decisões, incluindo todos os elementos que fazem parte do processo.

Para um projeto político-pedagógico manter-se em construção e vigência, precisa circular na comunidade educativa, ser conhecido pelos educandos, pelos professores; precisa ser questionado, revisado, mudado, ampliado todo ano, ser um documento flexível, que aponta o horizonte aonde se quer chegar com cada turma, com cada nível de ensino. É o projeto político-pedagógico que dá as diretrizes, que orienta e que norteia todo o fazer pedagógico.

Para isso, precisamos oferecer um ambiente de reflexão e socialização dos pensares, das concepções construídas individuais e grupais, sem medos e reservas de expor-se, para que os sujeitos possam “[...] dizer o que pensam de seu trabalho, que desafios do mundo atual ele pretende responder, expressar seus sonhos de sociedade, pessoa, educação e escola, enfim, ressignificar sua própria prática pedagógica” (ROSSA, 2000, p. 78).

Portanto, a forma como ocorre a condução do projeto político-pedagógico é uma condição que levantamos de fundamental importância em sua elaboração, o que implica uma coordenação democrática e a tomada de decisões participativas, sempre inspiradas nas propostas do projeto político-pedagógico. Nesse processo o grupo condutor tem uma função primordial como grupo responsável pela sua dinamização e condução, possibilitando que todos os sujeitos nele envolvidos se sintam participantes, com voz ativa e efetiva, impulsionados pelas propostas constitutivas do projeto.

Quando falamos de processo participativo e libertador, remetemo-nos a um aspecto crucial da dimensão política que é a questão do poder, que não significa ausência, tampouco superação e nem mesmo eliminação de poder, mas significa outra forma de poder. Trata-se de outra forma de intervir na realidade, ou seja, uma forma que passa por dois momentos determinantes: pela autocrítica, que, corajosamente, sabe reconhecer suas tendências impositivas, e pelo diálogo aberto com os sujeitos interagentes no processo, já não mais vistos como objetos, clientela, alvo.

Compreendendo a proposta pedagógica como uma proposta elaborada pelos diversos elementos que integram a escola, estamos dizendo que esses são instituídos de poder. Esta construída pelos sujeitos pedagógicos torna-se a residência do poder, pois nela fica acordada a forma como será o exercício do mesmo e será, também, o instrumento legítimo de mediação das decisões e ações dos sujeitos na condução do processo educativo. Portanto, na construção da proposta pedagógica libertadora, destacamos o exercício do poder como serviço, visto que todos os atores são sujeitos que a constroem e por ela também são construídos.

A qualificação do projeto político-pedagógico passa pelo investimento na formação continuada dos sujeitos como seres que se experimentam, que se constroem e que, ao mesmo tempo, se sentem inconclusos em seu processo formativo. Afirmar Freire (1996, p. 153): “Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicações, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude”. Sendo assim, a formação continuada dos sujeitos do processo, mais especificamente dos educadores, ocorre nas mais diversas atividades pedagógicas realizadas dentro do espaço escolar, como também fora dele.

Levantamos como aspecto instigador, provocativo e dinamizador de um projeto político-pedagógico, concebido como processo a atitude básica e fundamental, o diálogo. Diálogo que impulsiona para a abertura e disposição para as mudanças provocadas pela atitude dialógica das leituras de mundo e da própria prática que vão sendo feitas no decorrer do processo.

Outra proposição que fazemos constitui-se na própria condução da proposta pedagógica pela metodologia da práxis, que se faz pela atitude observativa-problematizadora da própria práxis, a qual vai se constituir em nova práxis. Pela metodologia da práxis entendemos que o projeto político-pedagógico é um processo que se constrói na coletividade pela ação dos sujeitos e que, por isso, não é algo pronto ou definido, tampouco concluído, mas é dinamicidade, é movimento histórico, resultado das ações sociais realizadas pelos indivíduos, que por ela, ao mesmo tempo, são constituídos e o constituem.

A problematização é entendida e vivenciada no processo como uma forma de compreender a realidade educacional, também expressa na capacidade investigativa, considerando as contradições nela existentes e a totalidade em que está inserida. Nessa perspectiva, o conhecimento adquirido é sempre uma compreensão da realidade em construção. É pela metodologia da práxis pedagógica que há a possibilidade da superação da dicotomia entre a teoria, a prática e o autoritarismo na relação entre os indivíduos no espaço escolar.

Os indivíduos que se dispõem à construção de um projeto político-pedagógico necessitam ter capacidade para lidar com o conflito, cujas exigências se manifestam pela transformação. Entendemos, que inerente ao processo está o conflito, como condição para a superação, avanço e transcendência do próprio processo que vai se constituindo na dinamicidade da história. Desafiar-se a mudar de postura, de prática, é assumir um ato corajoso de autolibertação e libertação do mundo.

No dizer de Benincá (2004), não basta a construção de um instrumento pedagógico. É preciso que o mesmo seja inscrito na consciência de todos os que compõem o coletivo escolar. Para tanto necessitará de uma permanente reconstrução na ação e na reflexão. Com essa referência, percebemos a necessidade de permanente

avaliação das ações e dos procedimentos que se dão no processo da efetivação da proposta pedagógica. Para que a avaliação do processo seja eficaz, esta precisa ser a mediação entre a teoria e a prática.

O processo pedagógico da práxis se dá pela ação e reflexão da própria prática, sendo esta a que vai possibilitar perceber a relação de avanços ou recuos entre as situações inicial e atual do contexto sociopolítico-pedagógico da escola. Possibilitará, também, a identificação de nova totalidade concreta em forma de um novo conhecimento pedagógico.

Manter a esperança, na perspectiva da utopia, podemos dizer que é uma das motivações e aspectos fundamentais para a manutenção de um projeto político-pedagógico libertador em vigor. A vida de uma instituição que se orienta pela práxis pedagógica renova-se na dimensão da utopia, a qual significa que há algo novo e conquistas a acontecerem; utopia que se manifesta no desejo de penetrar no estranho mistério, presente no futuro, para desvendá-lo através da atitude investigativa.

O processo do projeto político-pedagógico, entre outras atribuições, é uma forma crítica de ressignificação da vida e da atuação da escola. Ressignificação que significa ir além do senso comum, do cotidiano e das ideologias dominantes, que, por vezes, ocultam uma gama de pressupostos, não permitindo a viabilização de uma escola de qualidade para todos; que faz perceber a necessidade de assumir a cotidianidade da escola como um espaço que possibilita perceber o que ela oculta e por que ela é o que é, para que foi instituída e a quais interesses obedece, fortalece e garante com sua prática.

A vigência e garantia de um processo de projeto político-pedagógico libertador, necessita de respaldo externo e interno, que viabilize a transformação, o que implica aspectos políticos e sociais, bem como condução participativa e democrática, suporte teórico-prático, processo permanente de ação-reflexão-ação, pressupostos da metodologia da práxis, sendo esse um dos eixos indispensáveis no processo de qualificação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da educação.

Referências

BENINCÁ, Elli. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo: UPF. v. 1, n. 1, p. 13-33, dez. 1994.

_____. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. 247 f.

_____. Processos pedagógicos para uma educação libertadora. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 130, ano 33, p. 43-53, jan./mar. 2004.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 37-52.

BUTTURA, Ivaniria Maria. *Projeto político-pedagógico: concepção que se define na práxis*. Passo Fundo: UPF, 2005.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Educação libertadora como projeto político social. Educação libertadora, participação e justiça. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 87, ano 22, p.15-33, abr./jun. 1993.

- FIORI, Ernani Maria. *Educação libertadora*. Revista de Educação AEC do Brasil, Brasília, n. 67, ano 17, p. 26-35, jan./mar. 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- REDDEN, John D.; RYAN Francis A. *Filosofia da educação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vitória, 1996.
- ROSSA, Leandro. Armadilhas do projeto político-pedagógico. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 29, n. 117, p. 75-84, out./dez. 2000.
- SANTIAGO, Anna Rosa F. Escola básica, projeto pedagógico e a crise de paradigmas. In: CÓSSIO, Maria de Fátima. *Projeto político-pedagógico: da intenção à decisão*. Bagé: Ediurcamp, 1995. p. 13-28.
- VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- _____. (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- _____. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2005.