

Projeto político-pedagógico: instrumento de valorização identitária dos sujeitos¹

Geize Kelle Nunes Ribeiro², Wender Faleiro³

Resumo

Neste estudo, defendemos a utilização do termo Projeto Político-Pedagógico (PPP) em detrimento de outros, mesmo sendo o menos utilizado nos cursos superiores brasileiros. Para tanto, nos apoiamos em diálogos, principalmente, com Freire, Gadotti, Veiga e Vasconcellos. Entendemos que o PPP é uma ação intencional definida a partir de um compromisso coletivo, que busca a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade. As instituições de ensino têm o direito de exercer sua autonomia, seja para estabelecê-lo, seja para executá-lo e avaliá-lo. Com isso, pode-se destacar sua diversidade construída como resultado do seu processo de desenvolvimento socio-histórico, bem como suas singularidades. Todo projeto pedagógico é político. Por fim, concebemos que o PPP não é apenas um documento, é um processo em espiral, de ação-reflexão-ação que exige uma reflexão coletiva e uma ação consciente e organizada de todos os envolvidos, inclui a participação da família e da comunidade geral. Isto porque acreditamos na construção do PPP como ação emancipatória/edificante, instrumento de valorização identitária dos cursos e de seus sujeitos e meio de luta para ruptura de padrões abissais, coloniais.

Palavras chave

Formação de professores. Projeto Pedagógico de Curso. Planejamento.

¹ Alguns trechos desse artigo estão contidos no e-book “Organização político-pedagógica na formação de professores do Campo em Ciências da Natureza no Brasil” (RIBEIRO; FALEIRO; ALMEIDA, 2020).

² Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás, *Campus* Catalão, Brasil. E-mail: geize.ribeiro1@gmail.com.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil; professor adjunto da Universidade Federal de Goiás, *Campus* Catalão, Brasil; líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores (GEPEEC/UFG); vice-líder do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo (NEPCampo/UFG). E-mail: wender.faleiro@gmail.com.

Political-pedagogical project: instrument of identity valuation of the subjects

Geize Kelle Nunes Ribeiro⁴, Wender Faleiro⁵

Abstract

In this study, we defend the use of the term Political-Pedagogical Project (PPP) despite other ones, even though it is the least used in Brazilian higher education courses. To this end, we rely on dialogues, mainly with Freire, Gadotti, Veiga and Vasconcellos. We understand that the PPP is an intentional action defined from a collective commitment, seeking the organization of pedagogical work in its entirety, educational institutions have the right to exercise their autonomy, either to establish the PPP, or to execute and evaluate it, highlighting its diversity built as a result of its socio-historical development process, as well as its specifics. Every educational project is political. Finally, we understand that the PPP is not just a document, it is a spiral, action-reflection-action process that requires collective reflection and conscious and organized action by all involved, including the participation of the family and the general community. This is because we believe in the construction of the Political-Pedagogical Project as an emancipatory/edifying action, as an instrument of identity appreciation of courses and their subjects, as a means of fighting to break abysmal, colonial standards.

Keywords

Teacher training. Pedagogical Course Project. Planning.

⁴ Master in Education, Federal University of Goiás, Campus Catalão, State of Goiás, Brazil. E-mail: geize.ribeiro1@gmail.com.

⁵ Doctor in Education, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil; post-doctoral internship at the Pontifical Catholic University of Goiás, State of Goiás, Brazil; adjunct professor at the Federal University of Goiás, Campus Catalão, State of Goiás, Brazil; leader of the Study, Research and Extension Group in Science Teaching and Teacher Training (GEPEEC/UFG); vice-leader of the Extension and Research Nucleus in Education and Rural Development (NEPCampo/UFG). E-mail: wender.faleiro@gmail.com.

Introdução

Projeto Político-Pedagógico, Projeto Pedagógico de Curso, Projeto Pedagógico Curricular. Muitas são as definições utilizadas como sinônimas no Ensino Superior, mas não são! Neste estudo defenderemos a utilização do termo Projeto Político-Pedagógico (PPP) em detrimento de outros, mesmo sendo o menos utilizado nos cursos superiores brasileiros.

Inicialmente é importante pontuarmos a nossa compreensão de PPP. Para isso, estabelecemos um diálogo principalmente com Freire (2001, 2005); Gadotti (1998); Veiga (2003, 2004, 2013) e Vasconcellos (2012), com a intenção de apresentarmos algumas contribuições para a discussão das dimensões política e pedagógica, que são vinculadas entre si, para um melhor entendimento do PPP.

Ademais, o termo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) se restringe a um documento burocrático, normatizador e “formatador” das formações profissionais das Instituições de Ensino Superior (IES). Ao se tratar de formação de professores, que precisa estar em conformidade e sintonia com a Educação Básica, torna-se cada vez mais relevante tratar as similaridades PPP/PPC, o que deve ir além da discussão de novos olhares. Acreditamos que, ao universalizar o termo, estamos contribuindo para uma aproximação e melhoria do diálogo entre esses dois níveis de ensino. É aproximar o futuro professor dos seus lócus de trabalho e formativo, é ver além de um simples documento que direciona ora na formação ora no desempenho profissional. Para nós, usar o termo PPP é construir pontes! É tratar e dialogar com a Universidade, a formação docente, com a escola, dois universos tão interligados, ou que deveriam estar interligados.

Entendemos que a terminologia PPP representa melhor o documento, independentemente do nível de ensino, concordamos com Gadotti (2000), que define PPP como parte do planejamento da instituição de ensino, sendo que esse precisa ser coletivo, participativo, de forma a prezar o processo formativo social, político e pedagógico. O autor entende que

planejar é um processo político-pedagógico que implica diagnosticar uma situação e tomar decisões em função de um determinado fim. O planejamento na escola é um processo permanente que implica ainda a avaliação constante de seu desenvolvimento. Planeja-se para alcançar objetivos que ainda não foram alcançados ou para garantir que eles continuem sendo alcançados. (GADOTTI, 2000, p. 1).

Entretanto, o autor ressalta que a concepção de projeto vai além da noção de planejamento e de plano⁶, é o projetar-se, lançar-se à frente, antecipar-se:

O Projeto Político-Pedagógico da escola é, por isso, um projeto que implica, acima de tudo, um certo referencial teórico-filosófico e político. Ele não fica, contudo, no referencial. Ele implica em estratégias e propostas práticas de ação. Para educar não basta indicar um horizonte e um caminho para se chegar lá. É preciso indicar como se chega lá e fazer o caminho juntos. É o escopo do projeto da escola. O projeto da escola deve indicar grandes perspectivas, quais os valores que orientam a ação educativa, as ideologias em jogo, uma discussão do contexto local, nacional e internacional. Ele deve retratar as aspirações, ideias e anseios da comunidade escolar, seus sonhos em relação à escola. Mas ele deve, sobretudo, permitir que a escola faça suas escolhas em relação ao que se deseja para a melhor educação de todos. Projetar é escolher, decidir. E a escolha, a decisão, são categorias pedagógicas essenciais ao ato educativo (GADOTTI, 2000, p. 3, grifos do autor).

Isto posto, o PPP pode evidenciar a chance de a comunidade escolar definir coletivamente o seu futuro. Uma vez que

A consistência de um Projeto Político-Pedagógico de uma escola mede-se sobretudo pela sua **qualidade política**, isto é, pelos sonhos, utopias que ele traduz tanto em relação à escola quanto em relação à sociedade que se quer construir. Antes de educar, nós, educadores, nos perguntamos para que sociedade, para que país, para que mundo queremos educar. Essas [são] as perguntas principais que um projeto pedagógico responde. Daí a sua dimensão essencialmente política (GADOTTI, 2000, p. 3, grifo do autor).

Em conformidade com o exposto, Veiga (2013, p. 11) nos convence de que o PPP deve ser entendido como a “própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”. Dessa forma, entendemos que o PPP é uma ação intencional definida a partir de um compromisso coletivo, que busca a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade. A autora destaca que é preciso compreender que

⁶ Vasconcellos (2012, p. 80) destaca que planejamento e plano não são sinônimos, mas termos que se relacionam. O primeiro refere-se ao processo, ao momento de planejar, enquanto o segundo é a sistematização do processo, o registro. É importante evidenciar que “planejamento é o processo contínuo e dinâmico de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. Plano é o produto desta reflexão e tomada de decisão, que como tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não”, porém, não pode ser rígido, engessado, é um documento aberto para mudanças.

O Projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 2013, p. 13).

Neves (2013, p. 110), por sua vez, define PPP em articulação com o conceito de autonomia⁷, ela aponta que

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

Assimilamos que a escola tem o direito de exercer sua autonomia, seja para estabelecer o PPP, seja para executá-lo e avaliá-lo. Com isso, destaca-se sua diversidade construída como resultado do seu processo de desenvolvimento socio-histórico, bem como suas singularidades. Não existem escolas iguais. Cada escola é “esculpida” de acordo com a sua realidade (GADOTTI, 1998).

Ainda sobre as definições de PPP, temos a contribuição de Vasconcellos (2012, p. 169):

é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O autor destaca que, basicamente, o PPP é composto por três partes articuladas entre si, a saber: a) **Marco referencial**: é o que se deseja alcançar tanto na dimensão política quanto na dimensão pedagógica. O posicionamento político é a “visão do ideal de sociedade e de Homem”, já a pedagógica é a “definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja”; b) **Diagnóstico**: “é a busca das necessidades, a partir da

⁷ O conceito de autonomia da escola é definido pela autora como “a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um Projeto Político-Pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve” (NEVES, 2013, p. 113).

análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja)”; c) **Programação**: aponta para a proposição de ações para suprir tal falta: “o que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser” (VASCONCELLOS, 2012, p. 170).

Assim, o PPP não deve contemplar apenas o nível filosófico e pedagógico (ideias, postulados, filósofos, boas intenções etc.) nem somente o nível sociológico. Mais que isso, ele é decorrente da elaboração de ações concretas na escola, o que lhe reserva um caráter pragmático resultante da sua própria constituição, comprometido com a transformação efetiva da realidade (VASCONCELLOS, 2012).

Como podemos observar nas concepções apresentadas, há uma multiplicidade de terminologias empregadas quando se fala em relação ao PPP. Veiga (2004a) nos chama a atenção para isso e explica suas distinções. A autora alega que isso pode ser observado até na Lei nº 9.394/1.996 (LDB) ao declarar que entre uma das tarefas que devem ser assumidas pela escola está a de refletir sobre sua intencionalidade educativa:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua **proposta pedagógica**; [...].

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da **proposta pedagógica** do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir **plano de trabalho**, segundo a **proposta pedagógica** do estabelecimento; [...].

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do **projeto pedagógico** da escola [...]. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Note que nesse pequeno trecho da lei aparecem: proposta pedagógica, plano de trabalho e projeto pedagógico. Para não trazer equívocos conceituais e/ou operacionais, a autora explica-nos que:

A **proposta pedagógica** ou **projeto pedagógico** relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o **plano de trabalho** [também conhecido como plano de ensino ou plano de atividades] 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. (VEIGA, 2004a, p. 38, grifos nossos).

Sobre esse assunto, Vasconcellos (2012, p. 169) também apresenta outras denominações, tais como: “projeto educacional, projeto de estabelecimento, plano diretor,

projeto da escola”. Porém, essas terminologias não assumem o mesmo sentido que empregamos nesse trabalho. Assim, concordamos e assumimos a concepção de PPP abordada por Veiga (2004b, p. 13):

O Projeto Político-Pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do Currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. (VEIGA, 2004b, p. 13).

Vale ressaltar, como já citado brevemente, que as dimensões política e pedagógica são intrínsecas no PPP. Paulo Freire (2001, p. 21, grifos nossos) afirma que “não pode existir uma **prática educativa** neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da **prática educativa** que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia⁸, não permite neutralidade”. Citamos ainda: “uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista” (FREIRE, 2001, p. 21). E, Gadotti (1998, p. 16) contribui ao afirmar que

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Entretanto, não estamos equiparando os significados e sentidos de **prática educativa** e **prática pedagógica**. Para essa distinção nos apoiamos em Franco (2016, p. 536), que discorre sobre a epistemologia desses conceitos. A autora argumenta ser comum considerar esses termos sinônimos, mas trata-se, na verdade, “de conceitos mutuamente articulados, porém, com especificidades diferentes”, porque “quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo

⁸ Sobre a utopia, Veiga (2004b, p. 15) exprime que “o projeto tem uma dimensão utópica”, ao mencionar seu comprometimento com o futuro. A autora reitera: “a utopia será sempre algo realizável num futuro próximo, um tornar possível, uma possibilidade de existência. Essa perspectiva reforça o caráter político da educação e valoriza o papel da Universidade e do projeto político pedagógico voltado para o desenvolvimento de um projeto histórico de transformação da ordem social”.

que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Para melhor compreensão, a autora exemplifica:

Uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis [é uma ação reflexiva], configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. (FRANCO, 2016, p. 536).

Assim, uma prática educativa pode se tornar pedagógica ao ser organizada mediante uma ação intencional disponibilizada a todos. Trazendo essa abordagem para a reflexão do PPP, Veiga (2004a, p. 37) considera que

O Projeto Político-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. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

Nesse sentido, compreendemos, de acordo com Veiga (2013), que as dimensões **política e pedagógica** do PPP estão relacionadas intrinsecamente, são inseparáveis:

Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2013, P. 13).

Em suma, podemos dizer que “a dimensão política indica um rumo, uma direção, um compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 2004a, p. 81), isso aponta para a organização da escola como um todo. Enquanto a dimensão pedagógica sinaliza para um processo permanente de ação e reflexão na busca pela resolução dos

problemas da escola a fim de efetivar seus propósitos educativos e sua intencionalidade, o que estabelece uma relação com a organização da sala de aula (VEIGA, 2013). Destacamos, dessa forma, que “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz política de que a educação jamais prescinda” (FREIRE, 2005, p. 44-45).

É importante salientarmos também que para a escola democrática, pública e gratuita cumprir efetivamente seu papel⁹ é de fundamental importância que o PPP seja fundamentado em alguns princípios que orientem as suas práticas: “Igualdade de condições para acesso e permanência na escola”; Qualidade para todos, independentemente de sua classe social e/ou econômica; Gestão democrática propiciada pela participação coletiva, reciprocidade, solidariedade e autonomia; “Liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente. [...] Está sempre associado à ideia de autonomia¹⁰”; Valorização do magistério (VEIGA, 2013, p. 16-22).

A intenção da autora ao abordar esses princípios é apontar algumas “contribuições relevantes para a compreensão dos limites e possibilidades dos projetos político-pedagógicos voltados para os interesses das camadas menos favorecidas” (VEIGA, 2013, p. 21). Nesse sentido, o PPP se configura como um instrumento de luta para superação das desigualdades sociais e da fragmentação do conhecimento, na medida em que se procuram novas formas de organizar o trabalho pedagógico da escola:

devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gerar uma nova organização que reduza os efeitos da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central. (VEIGA, 2013, p. 22).

Assim, de acordo com a autora, o PPP deve ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A principal possibilidade em se construir um PPP que

⁹ Veiga (2003, p. 268) aborda que a escola se expressa na “tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção de sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente”. E, nesse sentido, concordamos com Bussmann (2013, p. 49) ao reconhecer que “a implementação de Projeto Político-Pedagógico próprio é condição para que se afirme (ou se construa simultaneamente) a identidade da escola, como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania”.

¹⁰ Veiga (2013, p. 19) esclarece-nos que “o significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas”, ela, citando Rios (1982, p. 77), afirma: “somos livres com os outros, não, apesar dos outros”.

valoriza a autonomia e a identidade da escola é resgatando o diálogo entre os seus sujeitos (alunos, professores, funcionários da escola, pais...), mais do que isso:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio “chão da escola”, com apoio dos professores e pesquisadores. **Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola.** (FREITAS, 1991, grifos do autor, *apud* VEIGA, 2013, p. 15).

Por esse ângulo, Veiga (2003) nos adverte a refletir sobre inovação, uma vez que essa palavra remete à mudança, reforma, aperfeiçoamento, revolução, invenção e, até mesmo, ruptura da condição atual. Ela pontua sobre duas abordagens que orientam as ações do PPP, as quais exprimem sua intencionalidade política, pedagógica, social, cultural e profissional: 1) Projeto Político-Pedagógico como inovação regulatória/técnica; 2) Projeto Político-Pedagógico como inovação emancipatória/edificante.

A inovação regulatória/técnica é embasada epistemologicamente

no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; de outro, pelo não desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir. (VEIGA, 2003, p. 269).

Assim, percebemos um processo de inovação com características de padronização, uniformidade, controle burocrático e planejamento centralizado. A inovação é feita de fora para dentro, descontextualizada, instituída para provocar mudanças, mesmo que sejam temporárias e parciais, na qual a produção coletiva (professores, servidores, técnico-administrativos e alunos) do PPP é deixada de lado. Ou seja: “Neste sentido, o Projeto Político-Pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso” (VEIGA, 2003, p. 271).

Logo, um PPP como ação regulatória/técnica não está preocupado com as dimensões políticas e socioculturais, mas com a dimensão técnica, o que nega a diversidade de interesses e possibilita a perpetuação do que já estava instituído. Nessa lógica, o PPP é apresentado como um instrumento de controle, sendo a escola regida por indicadores de desempenho, que referenciam um diagnóstico prévio e avaliação de resultados. Ainda, “o Projeto Político-

Pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (VEIGA, 2003, p. 272).

Reconhecendo que a inovação regulatória/técnica busca reforma, invenção ou mudança, que, na verdade, apenas modificam o sistema, não produz algo novo, a inovação emancipatória/edificante pressupõe ruptura. Tem suas bases epistemológicas fundamentadas “no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente¹¹. A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano” (VEIGA, 2003, p. 274).

Assim, temos um processo de inovação que não separa meios de fins; que luta para deslegitimar as formas instituídas e os mecanismos de poder; que acontece de dentro para fora; que se desenvolve na própria construção e/ou implementação do PPP; que vai além das questões técnicas; que é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, ao invés de empírico-social ou político-administrativa; que é contextualizado. Isto posto, Veiga (2003, p. 275) nos convence de que “este ponto é de vital importância para se avançar na construção de um Projeto Político-Pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista, centrada nos meios”. E ainda insiste ao afirmar:

Sob esta óptica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias, no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza efeitos. (VEIGA, 2003, p. 275).

Nessa perspectiva, segundo Veiga (2003, p. 276-277), o PPP como inovação emancipatória/edificante apresenta algumas características: 1) “é um movimento de luta em prol da democratização da escola”; 2) “está voltado para a inclusão a fim de atender a diversidade de alunos”; 3) favorece “o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões”; 4) vincula-se à autonomia; 5) legitima o grau e

¹¹ Dessa forma, a inovação emancipatória/edificante busca superar a fragmentação das ciências, uma vez que: “A ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade” (VEIGA, 2003, p. 274).

o tipo de participação dos envolvidos; 6) “configura unicidade e coerência ao processo educativo”. Então,

Construir o Projeto Político-Pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder. A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações (VEIGA, 2003, p. 277).

Por fim, concebemos que o PPP não é apenas um documento, é um processo em espiral, de ação-reflexão-ação que exige uma reflexão coletiva e uma ação consciente e organizada de todos os envolvidos (alunos, professores e servidores), incluindo a participação da família e da comunidade. Isso porque acreditamos na construção do PPP como ação emancipatória/edificante, como instrumento de valorização identitária da escola e de seus sujeitos, como meio de luta para ruptura de padrões abissais, coloniais.

Ainda, nesse raciocínio, citamos Veiga para apresentarmos os principais elementos constitutivos do PPP: “as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação” (VEIGA, 2013, p. 22). Isso porque a compreensão desses elementos nos permitirá uma melhor reflexão sobre a importância de se construir um PPP que realmente caracterize a realidade do local e contexto da instituição escolar, bem como de seus sujeitos.

Elementos básicos do projeto político-pedagógico

Concordamos com Veiga (2013) ao afirmar que a reflexão sobre os elementos básicos, constitutivos da organização do trabalho pedagógico pode contribuir para a construção de um PPP que realmente reflita a identidade da escola. Um documento construído pelos seus próprios sujeitos, retratando seus anseios e possibilidades na luta por uma educação de qualidade para todos, viabilizando a almejada cidadania. Assim, vemos a importância de discutirmos esses elementos, mesmo que sucintamente.

Finalidades da escola

A escola segue finalidades e objetivos que são propostos de acordo com a intenção do que se pretende alcançar, construir, almejar. Veiga (2013, grifos nossos) apresenta cinco
Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 96-120, jan.-abr. 2021.

aspectos das finalidades da escola que precisam ser ponderadas para identificar quais precisam ser reforçadas ou negadas e como podem ser mais bem exploradas: **Finalidades** determinadas pela **legislação** em vigor; **Finalidade cultural**, que se refere ao preparo culturalmente dos indivíduos “para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem” (p. 23); **Finalidade política e social**, na qual a escola procura “formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania” (p. 23); **Finalidade de formação profissional** está relacionada às oportunidades e possibilidades que a escola desenvolve para que o aluno compreenda o papel do trabalho em sua formação profissional; **Finalidade humanística**, que se associa à promoção do desenvolvimento integral da pessoa.

Assim, a escola desenvolve sua autonomia, na medida em que discute e reflete sobre a sua intencionalidade educativa como um todo. Detecta o que pode ser melhorado, e, em consequência, planeja o que pode ser alcançado pelo seu desdobramento em objetivos específicos (VEIGA, 2013).

Estrutura organizacional

De modo geral, a escola dispõe de dois tipos básicos de estrutura organizacional: administrativa e pedagógica. O Quadro 3 nos ajuda a entender a função de cada um desses tipos.

Quadro 3 - Funções da estrutura organizacional da escola

Estrutura Organizacional	Função
Administrativa	Assegura a locação e a gestão de recursos humanos, físicos (arquitetura do edifício escolar, equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico – água, esgoto, lixo e energia elétrica) e financeiros.
Pedagógica	Determina a ação administrativa.
	Organiza as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades.
	Refere-se às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de Currículo.
	Incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Fonte: Os autores (2020) baseados em Veiga (2013, p. 24-25).

Veiga (2013, p. 25) destaca que “é preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder” e, dessa forma, há necessidade de “indagar sobre suas características, seus polos de poder, seus conflitos” que afetam o processo de ensino-aprendizagem. Logo,

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que invisibiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou modificar a realidade social. Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico – pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam –, que conduz à fragmentação e ao consequente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina. (VEIGA, 2013, p. 26).

Nesse trajeto, ao analisar a estrutura organizacional, a escola, juntamente com o seu coletivo, possibilita a construção de PPP que assume sua marca, sua identidade, porque conseguiu compreender seu contexto, seus limites, seus recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis e a sua realidade (VEIGA, 2013).

Currículo

Veiga (2013, p. 26-27) define currículo como

uma construção social do conhecimento, pressupondo sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o Currículo propriamente dito. Neste sentido, o Currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

A autora ainda destaca que o conhecimento escolar, nessa perspectiva, não pode ser compreendido apenas como uma adequação, uma simplificação, do conhecimento científico. Assim, é preciso considerar o conhecimento escolar como algo dinâmico, que é, ao mesmo tempo, processo e produto: “A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares” (VEIGA, 2013, p. 27). Por fim, ela destaca quatro pontos que precisam ser levados em conta ao se tratar da organização curricular:

O **primeiro** é o de que o Currículo não é um instrumento neutro. O Currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. [...] O **segundo** ponto é o de que o Currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado. O **terceiro** ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar [organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar e Currículo integração são os dois exemplos citados pela autora]. [...] O **quarto** ponto refere-se à questão do controle social [...]. (VEIGA, 2013, p. 27-28, grifos nossos).

Arroyo (2013, p. 13) ressalta que “na construção espacial do sistema escolar, o Currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”. Compactuando com essa ideia, Silva (2017, p. 150, grifos do autor) apresenta que

O Currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O Currículo é lugar, espaço, território. O Currículo é relação de poder. O Currículo é trajetória, viagem, percurso. O Currículo é autobiografia, nossa vida, **curriculum vitae**: no Currículo se forja nossa identidade. O Currículo é texto, discurso, documento. O Currículo é documento de identidade.

É indispensável fazermos um adendo sobre esse processo de significação do Currículo feito por Tomaz Tadeu da Silva, que é amplamente discutido no livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Embora nosso trabalho tenha um viés epistemológico essencialmente materialista histórico-dialético, e o autor citado seja de uma linha pós-estruturalista, reconhecemos ser de suma importância trazê-lo para esse debate, entendendo o valor de suas contribuições para a construção da nossa compreensão sobre esse conceito tão relevante para o nosso estudo.

Assim, Silva (2017, p. 14) argumenta que, de forma geral, “a questão central para qualquer teoria do Currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”, uma vez que é a partir disso que se busca “moldar/adequar” as pessoas para um tipo ideal de cidadão/cidadã para a sociedade:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista da educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos

sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desse “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de Currículo (SILVA, 2017, p. 15).

Além disso, o Currículo sobrepõe mais que uma seleção de conhecimento e saberes em si. Ele é uma questão de identidade, porque “o conhecimento que constitui o Currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2017, p. 15). Nesse aspecto, ainda, podemos afirmar o Currículo como uma questão de poder, considerando que

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do Currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do Currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. (SILVA, 2017, p. 15).

É justamente com esse entendimento que precisamos compreender os tipos de teorias do Currículo. Tomamos a classificação de Silva (2017) para discuti-las resumidamente: 1) teorias tradicionais; 2) teorias críticas; 3) teorias pós-críticas. Já em posição, e de acordo com Silva (2017, p. 16), destacamos: as teorias tradicionais “pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”.

Silva (2017, p. 26) destaca que, anteriormente aos modelos curriculares tidos como modelos tradicionais, predominava o Currículo clássico, humanista, estabelecido desde a institucionalização da Educação Secundária, o qual foi sucessor do “Currículo das chamadas ‘artes liberais’ que, vindo da Antiguidade Clássica, se estabelecera na educação universitária da Idade Média e do Renascimento”. O autor acrescenta que:

Basicamente, nesse modelo [clássico], o objetivo era introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas. Supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano. O conhecimento dessas obras não estava separado do objetivo de formar um homem (sim, o macho da espécie) que encarnasse esses ideais. (SILVA, 2017, p. 26).

Portanto, a escolarização era de acesso restrito à classe dominante e não se considerava a psicologia infantil. Com a democratização da escolarização secundária, o

Currículo clássico deixa de existir sob ataque tanto de modelos mais tecnocráticos, como por exemplo, o modelo curricular de Bobbit (1918) e de Tyler (1949), quanto de modelos mais progressistas de Currículo, como o modelo curricular de Dewey (1902). Isso porque

O tecnocrático destacava a abstração e a suposta inutilidade – para a vida moderna e para as atividades laborais – das habilidades e conhecimentos cultivados pelo Currículo clássico. [...] O modelo progressista, sobretudo aquele “centrado na criança”, atacava o Currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens. (SILVA, 2017, p. 26-27).

Assim, podemos concluir que os modelos tradicionais do Currículo “restringiam-se à atividade técnica de **como fazer** o Currículo. [...] As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste, adaptação” (SILVA, 2017, p. 30, grifo do autor), e:

os modelos tradicionais, como o de Tyler, por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo geral, à forma social dominante. Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do Currículo (SILVA, 2017, p. 30).

Em contraste, os modelos críticos do Currículo estão voltados para compreender o que o Currículo faz. Para isso, questionam “os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2017, p. 30). O autor ressalta que as teorizações críticas mais gerais da educação certamente influenciaram o desenvolvimento das teorias críticas do Currículo. Destaca: Louis Althusser (1970), **A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado**: “A permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos”, sendo a escola considerada um “aparelho ideológico central¹²

¹² Silva (2017, p. 31-32) argumenta que “a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais ‘técnicas’, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes”.

porque, afirma Althusser, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo” (SILVA, 2017, p. 31); Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), **A reprodução**: o funcionamento da escola e da cultura era visto através de metáforas econômicas. “Nessa análise, a cultura não depende da economia: a cultura funciona como uma economia, como demonstra, por exemplo, a utilização do conceito de ‘capital cultural’¹³. Nesse processo, “a escola não atua pela inculcação da cultura dominante, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão” (SILVA, 2017, p. 33-35); Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976), **Schooling in capitalist America**: a escola contribui ao reproduzir as relações sociais do local de trabalho da sociedade capitalista. Sendo que, se espera que o trabalhador subordinado seja obediente a ordens, pontual, assíduo, confiável, enquanto o subordinante seja capaz de comandar, formular planos e conduzir autonomamente (SILVA, 2017).

Silva (2017, p. 30) cita outros autores que contribuíram para a teoria crítica educacional: Paulo Freire (*A pedagogia do oprimido* – 1970); Baudelot e Establet (*A escola capitalista na França* – 1971); Bernstein (*Classes, códigos e controle* – 1971); Young (*Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da educação* – 1971); Pinar e Grumet (*Em direção a um currículo pobre* – 1976); Apple (*Ideologia e Currículo* – 1979). Dessas teorias, podemos perceber um antagonismo crítico aos modelos tradicionais. De um lado, autores que realizam suas análises numa perspectiva a partir de conceitos marxistas e estruturais, como Michael Apple e Henry Giroux, por exemplo. Por outro lado, aqueles que se inspiram em estratégias interpretativas de investigação (como a fenomenologia, a hermenêutica e a autobiografia), como Max van Mannen, Ted Aoki e Madeleine Grumet, por exemplo.

Destacamos, ainda sobre as teorias críticas, os apontamentos de Silva (2017) ao abordar a Pedagogia do Oprimido (Freire) *versus* Pedagogia dos Conteúdos (Saviani). Ele destaca que a teoria de Freire não é específica para Currículo, mas possui um enfoque a essa questão ao tratar da educação bancária:

¹³ O capital cultural se constitui na medida que a cultura dominante tem prestígio e valor social, “na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas”, e se manifesta em estado objetivado, institucionalizado e de forma incorporada, introjetada, internalizada. “Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominantes são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são a cultura” (SILVA, 2017, p. 34).

Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do Currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no Currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer (SILVA, 2017, p. 59).

E a sua crítica tem base na perspectiva fenomenológica, ao considerar que “para ele, conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Utilizando o conceito fenomenológico de ‘intenção’, o conhecimento, para Freire, é sempre ‘intencionado’” (SILVA, 2017, p. 59). Logo, na perspectiva freireana, é a própria experiência de vida dos alunos que fornecerá os “temas geradores/significativos” para constituir o “conteúdo programático” do Currículo. Já Saviani se opõe a Freire por considerar educação e política completamente distintas:

A educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla. Assim, para Saviani, a tarefa da pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram. Saviani critica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freireana por enfatizarem não a aquisição do conhecimento mas os métodos de aquisição (SILVA, 2017, p. 63).

Contudo, Silva (2017, p. 63) destaca que a teoria de Saviani não se distingue muito das teorias tradicionais do Currículo, mas que “na sua oposição à pedagogia libertadora freireana, ela cumpriu, entretanto, um importante papel nos debates no interior do campo crítico do Currículo”.

Já com ênfase nos **modelos pós-críticos** de Currículo, podemos perceber grandes contribuições para a maneira de conceber o Currículo. Por exemplo, o multiculturalismo é considerado como um instrumento de luta política, porém é um fenômeno com fundamentos ambíguos:

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países [países dominantes do Norte, onde teve sua origem] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. (SILVA, 2017, p. 85).

Dessa forma, o multiculturalismo contribuiu na compreensão política de que não existe cultura superior à outra, mas que todas as culturas humanas são equivalentes epistemológica e antropologicamente. A diferença cultural, nesse aspecto, baseia-se como resultado das diferentes formas em que o ser humano é submetido a condições socio-históricas (SILVA, 2017).

Outro exemplo é sobre a dinâmica do gênero¹⁴ na compressão de Currículo. Silva (2017, p. 97) destaca que “o Currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”, refletindo claramente o patriarcado, o masculino. O autor complementa: “O Currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos” (SILVA, 2017, p. 94). Um exemplo é ainda considerarmos que certas profissões e carreiras são exclusivamente para homens.

Ainda, podemos citar: “o Currículo como narrativa étnica e racial”, a teoria *queer* no Currículo, o Currículo pós-moderno, o Currículo pós-estruturalista, o Currículo pós-colonialista, os estudos culturais do Currículo (SILVA, 2017). Logo, as teorias pós-críticas, “ao deslocarem a questão da verdade para aquilo que é considerado verdade, tornam o campo social ainda mais politizado. A ciência e o conhecimento, longe de serem o outro poder, são também campos de luta em torno da verdade” (SILVA, 2017, p. 146).

Finalizando sobre as teorias do Currículo, apresentamos no Quadro 4 algumas palavras-chave de cada teoria, que segundo Silva (2017) nos ajuda a resumi-las de acordo com os conceitos enfatizados:

Quadro 4 – Palavras-chave das teorias do Currículo

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Alteridade
Avaliação	Poder	Diferença
Metodologia	Classe social	Subjetividade
Didática	Capitalismo	Significação e discurso
Organização	Relações sociais de produção	Saber-poder

¹⁴ Silva (2017, p. 91) argumenta que “‘Gênero’ opõe-se, pois, a ‘sexo’: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo ‘gênero’ refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual”.

Planejamento	Conscientização	Representação
Eficiência	Emancipação e libertação	Cultura
Objetivos	Currículo Oculco	Gênero, raça, etnia e
	Resistência	sexualidade
		Multiculturalismo

Fonte: Silva (2017, p. 17).

Logo, o ideal é que a organização curricular possa ser orientada a finalidades emancipatórias, comprometida com a liberdade do estudante, com o dar voz ao seu dizer ativo e crítico. Porém, isso não é algo muito fácil (mas que precisa se efetivar) porque o Currículo também é engessado e demanda forças de cima para baixo, de quem produz o saber e determina o que pode e não pode ser repassado e a partir e para qual interesse ser alcançado.

Tempo escolar

O tempo escolar é ordenado pelo calendário, o qual “determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc.”, e pelo horário escolar, “que fixa o número de horas por semana e varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor” (VEIGA, 2013, p. 29).

Corroborando com essa ideia, Freire (2005, p. 46) acrescenta “ser impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola”.

Nesse sentido, Veiga (2013, p. 30) deixa claro que para se ter um trabalho pedagógico de qualidade é preciso reformular o tempo da escola. É necessário estabelecer tempo para: períodos de estudo e reflexão dos professores, para que haja o fortalecimento da escola no Campo da formação continuada; professores aprofundarem “seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo”; “acompanhar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico em ação”; “estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula”.

Gadotti (1998, p. 19, grifos nossos) já abrange a noção de PPP, implicando-o à concepção de tempo em quatro aspectos:

1) **Tempo político**: define a oportunidade política de um determinado projeto. 2) **Tempo institucional**: cada escola encontra-se num determinado tempo de sua história. O projeto que pode ser inovador para uma escola pode não ser para outra. 3) **Tempo escolar**: o calendário da escola, o período no qual o projeto é elaborado, é também decisivo para o seu sucesso. 4) **Tempo para amadurecer as ideias**: só os projetos burocráticos são impostos e, por isso, revelam-se ineficientes a médio prazo. Há um tempo para sedimentar ideias. Um projeto precisa ser discutido e isso leva tempo.

Assim, temos o PPP como processo, como promessas para o futuro, supondo rupturas com o que está instituído. O autor complementa que: “Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente” (GADOTTI, 1998, p. 19).

Processo de decisão

Veiga (2013, p. 31) esclarece que “uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão”. Ela ainda destaca que isso só é possível por meio da instalação de meios que visem à participação política dos envolvidos com o processo educativo escolar, tais como: “escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares etc.”.

Relações de trabalho

Quando se busca novas formas de organização do trabalho pedagógico é importante estabelecer “atitudes de solidariedade, de reciprocidade e da participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico” (VEIGA, 2013, p. 31). De acordo com a autora,

Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos no processo educativo, a descentralização do poder (VEIGA, 2013, p. 31).

Além disso, Arroyo (2013, p. 83) enfatiza que

Em nossa cultura política o trabalho é desvalorizado, os direitos do trabalho são negados, os saberes do trabalho não são reconhecidos como saberes legítimos nem nos Currículos de ensino elementar. A desvalorização da docência-trabalho continuou porque em nossa cultura política, em nossas relações sociais, o trabalho não tem valor, não passa de mercadoria e menos a docência-trabalho com os filhos de trabalhadores condenados à sobrevivência mais precária a trabalhos precarizados. Que valor tem esse trabalho no mercado de trabalho? Que valor é dado em nossa história a esses trabalhadores e aos profissionais que os preparam para esses trabalhos de sobrevivência?

Nesse sentido, o autor nos faz refletir a importância de entendermos “o trabalho como princípio educativo, matriz humanizadora, e como fonte dos conhecimentos e das culturas” (ARROYO, 2013, p. 89).

Consideramos que o diálogo, a cooperação e o direito de fala são instrumentos cruciais para o desenvolvimento de relações de trabalho de caráter emancipatório, o que favorece relacionamentos saudáveis, construtivos, que visem essa nova organização do trabalho político-pedagógico.

Avaliação

Veiga (2013, p. 32) considera que a avaliação do PPP, “numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças, e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva)”.

Nesse sentido, Vasconcellos (2012, p. 188) também defende que esse diagnóstico deve ser entendido “no sentido de localização das necessidades da instituição, a partir da análise da realidade e/ou confronto com um parâmetro aceito como válido”, correspondendo às seguintes etapas: conhecer e julgar a realidade e localizar as necessidades. Veiga (2013, p. 32) complementa que o processo de avaliação é dinâmico, envolvendo três momentos: “a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva”. Logo, percebemos que

Fazer diagnóstico não é só “criticar” (no sentido vulgar), ver os defeitos. Estamos num embate. Precisamos conhecer nossas forças e as reais dimensões do problema; temos que identificar tanto os fatores dificultadores,

quanto os facilitadores. Diagnosticar, portanto, é identificar os problemas relevantes da realidade, ou seja, aqueles que efetivamente precisam ser resolvidos para a melhoria da qualidade de vida da comunidade em questão. Um diagnóstico bem feito é meio caminho andado para uma boa programação. (VASCONCELLOS, 2012, p. 190).

Contudo, a avaliação do PPP vai além dessa fase diagnóstica, é necessária a avaliação de conjunto do projeto, que “é feita ao término de um período previsto e pode começar pela análise da concretização da programação feita” (VASCONCELLOS, 2012, p. 200). Veiga (2013, p. 32) ressalta que, do ponto de vista crítico, a avaliação

não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

É nesse trabalho de avaliação que é confrontado se os indicadores levantados anteriormente foram realizados e suas consequências, ou se precisam ser mais bem definidos, detalhados. É o momento de autocorreção, “aponta o que não está indo bem, permitindo alterações” (VASCONCELLOS, 2012, p. 200).

Considerações finais

O PPP não deve contemplar apenas o nível filosófico e pedagógico, nem somente o nível sociológico. Mais que isso, ele é decorrente da elaboração de ações concretas do espaço educativo, o que lhe reserva um caráter pragmático resultante da sua própria constituição, comprometido com a transformação efetiva da realidade. Concebemos que o PPP não é apenas um documento, é um processo em espiral, de ação-reflexão-ação que exige uma reflexão coletiva e uma ação consciente e organizada de todos os envolvidos (alunos, professores e servidores), o que inclui a participação da família e da comunidade. Isto porque acreditamos em sua construção como ação emancipatória/edificante, instrumento de valorização identitária da escola e de seus sujeitos, meio de luta para ruptura de padrões abissais, coloniais.

Assim, entendemos que a terminologia PPP representa melhor o documento, independentemente do nível de ensino, o PPP como parte do planejamento da instituição de ensino, sendo que esse precisa ser coletivo, participativo, para prezar seu processo formativo social, político e pedagógico.

Referências

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672890/mod_resource/content/1/PPP%20GADOTTI.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.
- GADOTTI, M. projeto político-pedagógico da escola cidadã. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã: projeto político-pedagógico**, Brasília, DF, 1998. p. 15-32.
- NEVES, C. M. C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. *In*: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 95-129.
- RIBEIRO, G. K. N.; FALEIRO, W.; ALMEIDA, J. da S. M. de. **Organização político-pedagógico na formação de professores do campo em Ciências da Natureza no Brasil**. Goiânia: Kelps, 2020.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização**. 22. ed. São Paulo: Libertad, 2012.
- VEIGA, I. P. A. **Educação básica: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004a. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- VEIGA, I. P. A. **Educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, 2003, p. 267-281. Doi: 10.1590/S0101-32622003006100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/abstract/?lang=pt> . Acesso em 15 maio. 2020.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

Submetido em 24 de maio de 2020.

Aprovado em 15 de setembro de 2020.