

3.2. Projeto Político-Pedagógico: dimensões metodológicas

Neste texto, buscaremos discutir e apresentar algumas contribuições que podem lhe ajudar na construção do Projeto Político-Pedagógico de sua escola. O objetivo não é oferecer “receitas” ou o “como fazer”, pois, conforme já discutimos anteriormente, cada escola é singular e, assim sendo, traça seu próprio caminho. Todavia, já dispomos de muitos estudos, pesquisas, experiências no campo da gestão democrática, incluindo a construção de PPP, o que nos possibilita sistematizar essas contribuições em referenciais orientadores.

Pretendemos, então, trazer alguns elementos que auxiliem a compreender o processo de construção do PPP na perspectiva emancipatória, democrática, contribuindo também para a elaboração e realização de seu Projeto-intervenção. As questões e proposições a seguir apresentadas – estratégias de planejamento, desenvolvimento do processo de elaboração, implementação e avaliação do PPP, tomam como **referência central a participação efetiva** de toda a comunidade escolar. Contudo, como também já discutimos no texto “Projeto Político-Pedagógico: dimensões conceituais”, o PPP da escola é expressão e mediação para a mudança na escola: serve para que a comunidade escolar estabeleça o “seu rumo”, delineando seus princípios, suas diretrizes e propostas de ação para melhor organizar e significar as atividades desenvolvidas na escola como um todo. Trata-se, portanto, não apenas de um documento elaborado por um grupo restrito e “doado” para a escola; o PPP não começa e nem acaba em um texto escrito.

O documento final – que denominamos de PPP, expressa a síntese do processo coletivo da escola; tão rico será quão rica foi a trajetória de sua construção. A construção do PPP, de forma participativa, possibilita que as pessoas discutam a escola – nas dimensões política, pedagógica, cultural, que re-signifiquem suas práticas, atualizem valores, explicitem suas expectativas e utopias, revelem suas queixas, construam novos valores, evidenciem seus conhecimentos, saberes, enfim, estabeleçam novos parâmetros, novas relações de convivência e de trabalho coletivo. Nesses termos, a construção do PPP na/pela escola

expressa sua intencionalidade política, reafirma valores coletivos e coloca em seu horizonte próximo a transformação da escola.

Dessa perspectiva, o PPP é práxis criadora¹, ou seja, não reitera e reproduz, de modo burocrático, práticas sociais transpostas de realidades distintas que se mostram como exemplos a serem seguidos, de modo mecânico e indiscriminado. Nesse sentido, para ser práxis criadora, a autonomia da escola e a participação de todos os seus segmentos são condições imprescindíveis. Participação, nesta perspectiva emancipatória, implica dois aspectos: a possibilidade efetiva de decisão e compromisso/engajamento, compreendidos como co-responsabilidades, que se afirmam e se realizam pela compreensão da importância do projeto coletivo.

Nesse sentido, co-responsabilizar-se (responsabilizar-se com o outro), diferencia-se da perspectiva gerencial de gestão, na medida em que esta última pressupõe atribuição de responsabilidades individualizadas, desconsiderando as condições efetivas em que estas possam ser cumpridas. Nesse caso, a responsabilidade vincula-se a desempenhos e performances individuais e não a compromissos coletivamente assumidos. Na gestão democrática da escola a responsabilidade está associada à decisão partilhada, condição necessária para que a responsabilidade deixe de ser “outorgada” por outro, para ser assumida como uma condição e expressão da autonomia moral.

Por isso, outro aspecto importante diz respeito às políticas públicas que efetivamente apoiem e criem condições objetivas à democratização da educação – o que inclui unidades escolares, mas também sistemas de ensino. A construção do PPP é tarefa da escola, porém, não são as escolas isoladamente que podem garantir as condições necessárias à sua construção, implementação e avaliação; a responsabilidade por esse processo precisa ser partilhada com todas as instâncias constitutivas dos sistemas de ensino.

Para facilitar a exposição das dimensões constituintes da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, apresentaremos separadamente cada uma delas, esclarecendo desde já que elas se condicionam mutuamente. Para cada um desses aspectos, apresentaremos também estratégias e sugestões de atividades que podem facilitar a

elaboração do planejamento do processo de construção do PPP. Lembramos ainda que nenhuma dessas dimensões são estáticas, imutáveis; ao contrário, são dinâmicas, sofrendo modificações, reestruturações ao longo do processo. Esse caráter dialético está expresso, aliás, em uma concepção que acompanha toda a discussão do PPP: seu caráter processual.

Em linhas gerais, as diferentes contribuições de autores da área têm apontado os seguintes aspectos como constituintes do processo de construção do PPP:

- mobilização da comunidade escolar para a discussão sobre a construção do PPP
- elaboração do PPP: inclui discussão sobre o marco referencial, elaboração do diagnóstico ou conhecimento da realidade escolar, definição de propostas, plano e estratégias de ação, divulgação e aprovação do PPP pela comunidade escolar
- implementação do PPP: envolve aspectos relacionados ao desenvolvimento das propostas e ações definidas coletivamente e ao acompanhamento dessas, reestruturando-as, modificando-as sempre que necessário
- avaliação do PPP: ocorre ao longo do seu desenvolvimento, procura estabelecer relações entre o projetado e o realizado, procurando identificar, analisar problemas que podem ocorrer nesse percurso

Conforme já mencionamos, essas dimensões se entrelaçam estabelecendo relações dinâmicas entre si: assim é que a mobilização, apresentada como a primeira dimensão, não se restringe a um momento inicial, mas permanece ao longo do processo. Isso porque a participação efetiva da comunidade escolar depende de sua **mobilização**. As discussões e atividades que se encontram delimitadas na dimensão “elaboração” já se constituem em processos de transformação, na medida em que podem modificar atitudes, valores, significados atribuídos à escola em sua totalidade. Ao se traduzirem já nessas mudanças, poderíamos dizer que, de modo implícito ou explícito, o PPP já está em **implementação**; sobretudo se considerarmos que um dos seus principais objetivos é produzir novos significados e sentidos sobre as finalidades sociais da educação e da escola pública, orientando/reorientando as ações da escola no sentido de sua efetiva democratização. Do

mesmo modo, a **avaliação** processual ocorre já desde a etapa da mobilização. A avaliação não é dos resultados, mas do processo; não é quantitativa, mas qualitativa.

Essas dimensões, relacionadas entre si, vinculam-se, por sua vez, a outras, tais como: estrutura da escola, grupo docente, funcionários, cultura da escola, relações com os pais, estudantes, relações entre os distintos segmentos da escola entre si, determinações e vinculações institucionais (com as diferentes instâncias dos sistemas de ensino, legislações etc.) e processos escolares de um modo geral. Tudo isso nos revela a complexidade do contexto escolar e a importância do PPP como instrumento de direção, de orientação às atividades da escola.

Mobilização

Conforme já discutimos anteriormente, a construção do Projeto Político-Pedagógico pode constituir-se num dos mais importantes instrumentos da gestão democrática na/da escola. É nesse sentido que Gadotti (2000), ao afirmar que o PPP estabelece ruptura com aquilo que já está instituído — tornando-se por isso, instituinte de uma nova direção para as ações político-educativas da escola —, apresenta algumas condições “facilitadoras” para que o PPP seja bem sucedido:

A palavra mobilizar, segundo o Dicionário Houaiss, é derivada do verbo francês *mobiliser*, e “significa causar a mobilização; pôr em ação um conjunto de pessoas para uma tarefa, para uma campanha ou conclamar pessoas a participarem de uma atividade social, política ou de outra natureza insuflando-lhes entusiasmo, vontade etc.”.

- 1º – comunicação eficiente: um projeto deve ser factível e ter seu enunciado claramente compreendido
- 2º – adesão voluntária e consciente ao projeto – importância da participação e co-responsabilização de todos
- 3º – suporte institucional e financeiro: vontade política, pleno conhecimento de todos – em especial dos dirigentes – e recursos financeiros definidos
- 4º – controle, acompanhamento e avaliação do Projeto: todos precisam estar envolvidos, e a co-responsabilização é um fator decisivo
- 5º – atmosfera e ambiente agradável: que se expressa na circulação de informações, na divisão de tarefas, na adesão da comunidade escolar ao projeto
- 6º – credibilidade
- 7º – um bom referencial teórico: necessário à definição dos conceitos e à orientação política do projeto

Acrescentaríamos aos itens propostos por Gadotti (2000) a necessidade de uma **boa mobilização da comunidade escolar** como também condição necessária à compreensão da importância do PPP para a escola.

Da definição proposta, podemos derivar duas dimensões: a) a mobilização tem caráter processual e b) significa articular, pôr em ação pessoas em torno de um objetivo comum. Isso significa, pois, que a idéia de mobilização está associada também àquela de participação e de partilhamento de objetivos.

Quando nos referimos a “mobilização”, de imediato, a associamos a movimentos sociais, reivindicatórios ou eventos de caráter político. De fato, nosso imaginário é repleto das imagens de mobilização popular que, desde as últimas décadas, reivindicam e consolidam a democracia em nosso país. Contudo, para que os objetivos pretendidos possam ser atingidos, é preciso que a mobilização tenha continuidade. Por isso, dizemos que a mobilização é um processo de caráter educativo, na medida em que promove a participação de todos, a discussão dos problemas ou situações que estão em sua origem, possibilitando também o que Paulo Freire denominou de conscientização².

Da perspectiva da gestão democrática da escola, mobilizar a comunidade escolar implica desenvolver um processo de amplo envolvimento e engajamento da comunidade com o PPP; isso nos leva a considerar a multiplicidade de singularidades, as diferentes perspectivas, os interesses, os valores, as expectativas reunidas em torno de um propósito comum. Nesse sentido, o caráter pedagógico da mobilização também se expressa, pois para ser efetiva, a mobilização implica a existência de um vínculo significativo entre os sujeitos e os objetivos em torno dos quais



Manifestação popular

se mobilizam. Ou seja, é preciso que aquilo que move os sujeitos tenha “sentido”. Tem que estar vinculado às suas necessidades, ainda que muitas vezes essas necessidades não sejam totalmente conhecidas.

A mobilização das pessoas não ocorre, entretanto, de forma espontânea, é preciso que alguém tome a iniciativa de chamar, de convidar para o debate, de propor ações com vistas ao objetivo pretendido. Duas condições parecem ser necessárias à mobilização: a) ações coordenadas por um coletivo ou um dirigente e b) definição de estratégias ou dos “caminhos” a serem utilizados para a mobilizar o grupo socialmente envolvido. Como poderíamos satisfazer essas duas condições, na construção do PPP?

Se a mobilização, como a palavra revela, implica fazer movimentos em direção a um objetivo, implica direção e intencionalidade. Isso não significa, por outro lado, que apenas uma pessoa seja responsável por tal processo; sabemos que se exige definição de estratégias, de recursos/meios, de atividades dirigidas etc. Vejamos como poderíamos fazer:

- 1º – organização de uma coordenação/um grupo, que pode ser composto por representantes do grêmio estudantil, do Conselho Escolar, dos professores e funcionários, responsável por discutir e elaborar um plano de mobilização da comunidade escolar para a construção do PPP. Definição de tarefas e responsabilidades no grupo
- 2º – definição de estratégias para mobilizar as famílias, os estudantes, os professores e os funcionários para a discussão do tema: o que é o PPP, sua importância para a escola e a necessidade da participação de todos
- 3º – implementação das estratégias consensuais no grupo
- 4º – definição de estratégias para manter a comunidade escolar mobilizada para a gestão democrática da escola, o que implica não apenas a elaboração do PPP, mas também o acompanhamento de sua implementação e avaliação

Estratégias de mobilização da comunidade escolar para a construção do PPP

Para mobilizarmos a comunidade escolar para a construção coletiva do PPP é necessária a utilização de um conjunto de ações articuladas entre si, o que significa a necessidade de uma vinculação estreita entre objetivos da mobilização e meios usados para tal fim. Relembramos aqui o que já discutimos anteriormente sobre a diferença entre a práxis criadora¹ e a práxis reiterativa¹; é nesta última, dado seu caráter repetitivo, burocratizado, que os meios são dissociados dos fins e aplicados como se apenas o seu caráter técnico garantisse a eficiência do processo. É comum encontrarmos farto material nos oferecendo regras, técnicas para trabalho com grupos, instrumentos para diagnósticos, técnicas de mobilização e de motivação etc., numa pretensa afirmação de que apenas o domínio do “como fazer” pode garantir a eficiência de um processo.

Em sentido contrário, a práxis criadora, ao pressupor a indissociabilidade entre os meios e seus fins, e no caso específico que aqui tratamos, entre as formas de mobilização e as finalidades da mesma, nos indica que só é possível bem determinarmos nossos meios se tivermos claros seus fins. Assim, se a finalidade é mobilizar a comunidade escolar para um processo de participação democrática, cujo objetivo é a construção do seu projeto de escola, o “como fazer” essa primeira mobilização deve estar estreitamente vinculado à particularidade de cada segmento da comunidade escolar. Podemos combinar estratégias de cunho mais individual (como carta-convite para participação), com estratégias coletivas (como seminários, palestras etc.).

O coletivo de organização da mobilização para a construção do PPP na escola deve procurar planejar sua ação com base em algumas referências:

- qual a melhor maneira de mobilizarmos as famílias? Os estudantes? E os “pequenos” estudantes? Os funcionários? E os professores?
- qual a melhor forma de comunicação a ser utilizada?
- qual o conteúdo dessa comunicação?
- poderemos usar a mesma estratégia para todos os segmentos da comunidade escolar?
- que recursos iremos utilizar? A escola dispõe desses recursos?
- a campanha de mobilização durará quanto tempo?
- envolverá outros segmentos organizados da comunidade do entorno da escola?

Mobilizar, como anteriormente já apresentamos, implica conjugar multiplicidades em torno de um objetivo comum. Implica também a difícil tarefa de negociar, buscar concordâncias, o que não significa, por sua vez, anular diferenças. Nesse sentido, pode facilitar o trabalho de mobilização se esse for coordenado por um coletivo – representantes dos professores, de estudantes (grêmio ou colegas indicados), representantes das famílias. Outra sugestão, nas escolas em que houver conselho escolar atuante que possa se responsabilizar ou colaborar na coordenação dessa tarefa, a presença dos diferentes segmentos da comunidade escolar pode facilitar na escolha das melhores estratégias para se chegar a cada um deles.

Algumas estratégias para a mobilização da comunidade escolar:

- elaboração de um livreto ou jornal (com imagens e diálogos) sobre o PPP, sua importância para a escola e necessidade da participação de todos (pode-se, por exemplo, mobilizar estudantes para sua elaboração)
- elaboração de carta-convite, com explicações sobre o PPP
- “panfletagem” na escola, mobilizando para um dia de discussões sobre o PPP
- Dia de Mobilização para a construção do PPP da escola
- promoção de palestras, seminários de troca de experiências com outras unidades escolares que estejam ou já tenham elaborado seu PPP
- utilização de meios virtuais para divulgação da mobilização, especialmente entre os estudantes
- criação de canais virtuais, espaços de discussão e jornal voltados para os estudantes
- divulgação por meio de jornais comunitários, associação de moradores ou outros espaços
- debates em salas de aula, organização de atividades culturais centradas na discussão sobre a importância da participação, da democracia na escola, da construção do projeto de escola

As sugestões acima são algumas possibilidades; cada escola, de acordo com sua “cultura local”, deve definir quais caminhos utilizará para chamar a comunidade escolar para participar da elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico. É importante ainda lembrar

que toda mobilização tem uma culminância – nesse caso, a construção do PPP. Nesse sentido, a mobilização pode, então, desembocar na elaboração conjunta de um planejamento das ações seguintes destinadas ao processo propriamente dito de elaboração do PPP, definindo-se também as estratégias necessárias à consecução dessas, cronogramas, co-responsabilidades etc. Significa, então, pensar propostas concretas para atingir o objetivo principal da mobilização: a construção, de modo partilhado, de um projeto de escola.

Elaboração do PPP

Diversos estudos que têm tematizado a problemática da construção do PPP nas escolas brasileiras – relatos de experiências, pesquisas, têm apontado também uma diversidade de caminhos seguidos nessa construção. Contudo, encontramos alguns pontos de convergência em torno de alguns “passos” que são apontados como importantes na elaboração do projeto: a) definição de um **marco referencial** ou conceitual, que expresse as concepções político-filosóficas da escola com relação à educação, à escola e suas finalidades; b) a elaboração de um **diagnóstico da realidade escolar**, ou análise da realidade escolar; c) a definição de um **plano ou programação de atividades** - objetivos, estratégias etc.; d) a divulgação do PPP (torná-lo um documento a ser conhecido por toda a comunidade escolar) e, por fim, e) a aprovação do PPP em instâncias colegiadas ou em fóruns de representação direta, como assembléia da escola.

Definição de um marco referencial orientador do PPP

Definir um **marco referencial** significa definir o conjunto de referências teóricas, políticas, filosóficas que balizará o trabalho da escola. Trata-se da explicitação das idéias, das concepções, teorias que orientarão a prática educativa da escola. Para que isso seja possível, é preciso compreender as relações existentes entre a escola e a realidade em que está inserida, realidade não apenas local, mas nacional e mundial. Significa compreender o sentido histórico da educação e da escola pública, compreendendo suas transformações atuais, à luz dos processos históricos que a determinam. Dessa relação entre o global, o nacional e o local, pode-se então compreender a “realidade” da escola

em sua singularidade, compreendida, entretanto, como resultante dessas relações mais amplas.

Essa análise pode nos lançar na definição e explicitação sobre as finalidades sociais da educação e da escola, levando-nos a interrogar sobre o tipo de sociedade com o qual a escola se compromete ou deseja se comprometer, que tipo de sujeitos pretende formar, qual sua intencionalidade, compreendida esta em suas dimensões política, cultural e educativa.

De acordo com Veiga (2000, p. 23), “a escola persegue finalidades”, por isso é preciso ter clareza das mesmas. Ao ressaltar a importância da reflexão sobre as finalidades e os objetivos da escola, a autora afirma o caráter dialético desse movimento, ao destacar que as questões levantadas geram respostas que, por sua vez, levam a novas interrogações; esse esforço possibilita a identificação das finalidades da escola, de quais precisam ser reforçadas, quais estão sendo relegadas ao segundo plano.

É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania (VEIGA, 2000, p. 23).

Esse trabalho de interrogar-se sobre suas finalidades faz com que a escola se volte para uma de suas principais tarefas, qual seja, aquela de refletir sobre sua intencionalidade educativa (VEIGA, 2000). A clareza da finalidade social da escola possibilita à comunidade escolar definir, também com mais pertinência, critérios e projetar sua ação em termos do que deseja para as dimensões pedagógica, administrativa e democrática.

Gandin (1994), ao discutir o “marco referencial”, apresenta três eixos para a discussão: a) marco situacional; b) marco doutrinal e c) marco operativo.

O **marco situacional** refere-se à reflexão sobre as relações da educação, da escola em sua inserção histórica, e suas relações com contextos sociais mais amplos; trata-se de problematizar a educação relacionando-a com outras dimensões da realidade, não apenas em nível local, mas também nacional e mundial. Procura-se compreender os nexos e as

relações dos problemas locais compreendendo-os como parte desse contexto mais amplo. O ponto de partida é a realidade local da comunidade em que se insere a escola, os modos de vida dos sujeitos que compõem seu coletivo, as formas organizativas e comunitárias, as culturas locais, a ocupação e organização dos espaços comunitários etc. A discussão desses elementos possibilita apreender as mudanças em seu caráter histórico, discutir valores, conhecer as representações do grupo sobre a sociedade brasileira, sobre sua comunidade, identificar satisfações e insatisfações, expectativas.

A discussão do marco situacional desencadeia processos de reflexão relacionados aos valores sociais e políticos relacionados à sociedade e à educação que levam ao debate e ao estabelecimento do **marco doutrinal** do Projeto Político-Pedagógico, ou seja, da explicitação dos fundamentos teóricos, políticos e sociais que o fundamentam. Doutrinal, nesse caso, não se refere a doutrina, dogmatismo, mas à discussão da base teórica que sustentará o PPP da escola, que dará norte às suas ações. Procura-se discutir, nesse eixo, o tipo de sociedade que queremos construir, qual a formação social e cultural que queremos para nossas crianças e nossos jovens. Quais os valores que queremos desenvolver, qual a função social da escola nos processos de formação dos sujeitos humanos etc. Discute-se nesse eixo o “dever-ser” da educação, horizonte necessário para que se possa se projetar um futuro melhor.

Intrinsecamente relacionado a esses dois eixos, temos então o terceiro, o **marco operativo**, relacionado às relações da escola com a sociedade; trata-se aqui de uma discussão vinculada ao contexto local, com aquilo que é específico da escola como instituição social e, de modo particular, da escola em que se trabalha, se estuda; o marco operativo se refere, então, à realidade local, traduz as necessidades, expectativas, do grupo e seus anseios por mudança. Trata-se da discussão da escola que queremos. Conforme Gandin (1994, p. 82), o marco operativo é “também uma proposta de utopia, no sentido que apresenta algo que se projeta para o futuro [...]”; todavia, como alerta o autor, para que o marco operativo não se torne um palavreado vazio, é preciso que este tenha um forte aporte teórico. O marco operativo não é o plano ou programação de ação; ele dá base e sustenta este plano de ação; refere-se à realidade desejada.

Por isso, nos alerta Gadotti (2000), o PPP, em suas várias dimensões de elaboração, toma sempre como ponto de partida o já instituído, aquilo que já foi historicamente construído, não para perpetuar ou para afirmar fatalismos (“foi sempre assim, nada mudará”), mas para criar uma nova utopia, um novo instituinte. Baseado em Gandin, elaboramos um **quadro síntese**, com algumas questões que podem orientar os debates em cada um dos eixos do Marco Referencial do PPP.

Marco referencial do PPP

Marco situacional

- Que aspectos da situação global (social, econômica, política, cultural, educativa) chamam a atenção hoje no Brasil e na América Latina?
- Discutir pontos positivos e negativos do mundo atual. Discutir essas mudanças resgatando seu caráter histórico.
- Dentre as tendências/problemas da sociedade, na atualidade, quais chamam mais a atenção? Por que chamam a atenção?
- Quais os valores preferenciais na sociedade de hoje? Como essas preferências se manifestam?
- Qual lhes parece ser a explicação dos males da América Latina e do Brasil?

Marco doutrinal

- Qual o tipo de sociedade que queremos?
- No que se fundamenta uma sociedade justa, democrática e participativa?
- Que valores devem estar presentes nessa sociedade?
- Que atitudes esperamos dos sujeitos humanos diante da sociedade?
- O que significa ser o homem sujeito da história?
- O que motiva o ser humano a tornar-se agente de transformação?
- Como podemos contribuir para a construção de uma nova sociedade mais justa?

Marco operativo

- Que ideal temos para nossa escola? Que significa ser o educando sujeito do seu próprio desenvolvimento?
- Em que consiste o educar-se; em consequência, qual é o ideal para nossa prática educativa?
- O que significa a educação voltada para a realidade?
- Como tornar a escola um espaço de mudança, de transformação social?
- O que caracteriza a escola democrática, aberta e participativa?
- O que é qualidade de ensino?
- Que princípios devem orientar nossa prática pedagógica?

A exemplo do que já falamos anteriormente, esse também não é um processo espontâneo, no sentido de que possa ocorrer sem uma direção, organização e sistematização dos processos coletivos de discussão. É um momento rico de aprendizagens para todos – exige leituras, reflexões teóricas, debates em grupos, pesquisas, elaborações escritas etc. Para que essas reflexões sejam efetivas e se tornem espaços educativos para todos, deve-se observar a tensão presente na necessidade de tornar as informações, as discussões, os materiais de estudos, acessíveis, ao mesmo tempo em que não se banalizam ou simplificam questões complexas.

Importante ressaltar a necessidade de sistematização das discussões, dos materiais produzidos, posto que esses comporão essa primeira parte do PPP – o Marco Referencial que, como o próprio termo designa, deve orientar, do ponto de vista teórico-filosófico, as ações seguintes. Trata-se daquilo que em educação aprendemos a chamar da “concepção teórica” que nos orienta. Todos os segmentos da comunidade escolar podem ser chamados a contribuir com esse debate, fazendo pesquisas sobre aspectos específicos (estudantes, pais, professores, funcionários), coletando notícias sobre a educação no país, na região (recortes de jornais, de revistas), realizando entrevistas, preparando pequenos textos para a discussão, organizando seminários ou palestras. Crianças podem ser chamadas a expressar, usando outras linguagens que não apenas a verbal, a “escola que queremos”. Certamente, se chamadas, terão importantes contribuições a nos dar. Enfim, observando as particularidades dos diversos grupos que compõem a comunidade escolar, é possível se criarem condições objetivas para a participação efetiva de todos.

Elaborando um diagnóstico ou conhecendo a realidade da escola

O diagnóstico se constitui em um dos momentos mais importantes na construção do PPP, pois é nesse momento que fazemos uma profunda análise da situação atual da escola, observando-se todas as suas dimensões – infra-estrutura física, equipamentos, corpo docente, trabalho pedagógico, gestão, comunidade, qualidade da educação, processos de formação dos estudantes, etc.

Gandin (1994) começa essa discussão dizendo o que um diagnóstico não é: a) não é uma descrição da realidade da escola e b) não é um levantamento de problemas. Então, o que é um diagnóstico da escola? Como se elabora esse diagnóstico?

O termo diagnóstico, comumente associado às práticas médicas, tem sua origem na palavra grega *diágnosis*, que significa discernimento, “conhecer através de”. O diagnóstico não é um fim em si mesmo, mas um processo que nos permite obter algum conhecimento sobre uma realidade dada. Ao possibilitar conhecimentos sobre a realidade de um determinado contexto, torna-se um importante instrumento no planejamento de mudanças, na medida em que pode nos ajudar a identificar “pontos fortes e frágeis” em cada realidade institucional e a ver as alternativas e possibilidades de ação, tendo como horizonte os ideais e objetivos pretendidos. Por isso, o diagnóstico não é apenas uma lista de problemas “daquilo que vai mal na escola”; supõe avaliação, comparação, juízos de valores, tudo isso tendo como ponto de partida o que foi definido anteriormente no Marco Referencial.

Quando é elaborado de forma participativa, o diagnóstico da realidade da escola se constitui em um fecundo espaço de aprendizagem, na medida em que desencadeia um processo de reflexão sobre o que a escola é, onde quer chegar, identificando os problemas, os efeitos e as conseqüências destes, mas possibilita também que se identifique o que a escola tem feito de bom, seus pontos fortes; é ponto de partida para que se elabore, de modo fundamentado e com base nas necessidades da escola, o **Plano ou Programa de Ação**.

Gandin (1994) argumenta que o diagnóstico é constituído por três elementos: a) é um juízo, portanto, implica um julgamento, uma avaliação; b) esse juízo é feito sobre uma prática específica (da realidade da escola) sobre a qual se planeja alguma mudança e c) esse juízo é realizado tomando-se como referência os preceitos estabelecidos no marco referencial. Ainda que incidam mais fortemente sobre a dimensão operativa (marco operativo), os critérios de análise referenciam-se também nos marcos doutrinal e situacional. Um bom começo é perguntar-se: “até que ponto nossa prática realiza o que estabelecemos no marco operativo?” (GANDIN, 1994, p. 90).

Tomando o diagnóstico como um dos momentos de construção do PPP, sua função reside em promover um profundo processo de avaliação sobre como a escola tem se organizado e realizado sua tarefa educativa, que dificuldades tem encontrado para o cumprimento desta, que possibilidades encontra para orientar sua ação na direção de uma escola pública democrática. As análises realizadas sobre a realidade da escola não são neutras; elas tomam como referência um certo modo de compreender a função social da escola, como deve ser sua organização, o que inclui o trabalho pedagógico, a gestão, as relações com os estudantes, com a comunidade etc. Conforme Vasconcellos (1995), o diagnóstico “não é simplesmente um retrato da realidade ou um mero levantar dificuldades; antes de tudo é um confronto entre a situação que vivemos e a situação que desejamos viver”.

Assim, o diagnóstico não é um instrumento técnico, neutro, que pode ser adaptado, aproveitado de outras organizações ou instituições sociais. Ele marca e se fundamenta em uma intencionalidade, é sustentado em valores, aponta para uma direção. Por isso, o diagnóstico da escola deve ser feito também de modo participativo. Implica a obtenção de dados quantitativos e qualitativos que, organizados, sistematizados, interpretados, constituem-se em indicadores importantes para o planejamento das ações futuras voltadas à mudança na escola.

Como proceder, então, para realizar um diagnóstico da realidade da escola? Como organizar a produção das informações que auxiliarão na elaboração posterior da análise da realidade da escola? Se não se trata de elaborar uma lista de itens a serem checados; então, como definir o que será analisado?

Para elaborar um diagnóstico sobre a realidade educacional e obter informações que possam auxiliar a elaboração de um plano de ação, é fundamental se terem estratégias para obtenção de informações de análise que possam ajudar a compreender os diversos fatores que favorecem ou dificultam o trabalho educativo da escola. Como se aproximar, então, da realidade escolar, procurando identificar não apenas os problemas aparentes, mas também as dimensões “não ditas”, as determinações que nem sempre se dão a conhecer a um primeiro olhar?

O primeiro passo é compor uma equipe ou grupo de trabalho com representantes dos segmentos da comunidade escolar, para coordenar essa etapa. Esse grupo de trabalho pode então elaborar um instrumento que oriente as discussões e facilite os registros das informações, das avaliações, das expectativas da comunidade escolar; esse grupo pode também definir as estratégias que serão usadas para coletar esses materiais com o coletivo da escola. Posteriormente, esses dados deverão ser analisados e consolidados em um documento final, que representa a formalização das discussões realizadas durante todo o processo.

A elaboração de um instrumento que oriente as discussões e obtenção de informações ou coleta de dados³ deve ter como ponto de partida o marco referencial; a partir deste, podem ser estabelecidas dimensões da organização e prática da escola que serão objetos de análise. É importante que cada uma das dimensões seja discutida e bem definida, para que se possam definir eixos de análise e suas perguntas⁴, essas sim orientadoras do processo de discussão com a comunidade escolar.

O estabelecimento de dimensões a serem analisadas tem um valor apenas operativo; visa facilitar a compreensão dos diferentes níveis de funcionamento da escola, facilitando-se a apreensão de fenômenos particulares. Não devemos, contudo, perder de vista que a escola é uma totalidade e que essas dimensões imbricam-se, condicionando-se mutuamente. Assim, deve-se, na análise, evitar a compreensão fragmentada da realidade, superando perspectivas teórico-metodológicas que tendem tanto a focalizar como a responder, de modo parcial e seletivo, problemas que são multidimensionais. Nessa perspectiva, um problema como a evasão escolar, por exemplo, não pode ser considerado apenas do ponto de vista dos estudantes, mas também precisa ser analisado a partir da realidade da escola, relacionando-a com o contexto da educação nacional.

Definidas as dimensões constitutivas do diagnóstico, pode-se derivar dessas os eixos e perguntas que orientarão a análise a ser realizada. A seguir damos um exemplo de um "guia" para as discussões com a comunidade escolar. A essas dimensões e eixos podem ser acrescentados outros, relacionados com a particularidade de cada escola. Trata-se

apenas de fornecer indicativos que podem auxiliar na elaboração de instrumentos específicos, de acordo com as necessidades de análise de cada unidade escolar.

Sugestões de dimensões e indicadores para análise da realidade escolar

Dimensões	Eixos de análise	Questões orientadoras
Infra-estrutura física e equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Suficiência, qualidade e aproveitamento (salas de aula, laboratórios, ateliers, salas para multimídia, quadras esportivas, cantina, biblioteca, salas para os professores) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As salas de aula são suficientes para atender as necessidades dos estudantes? ➤ São bem iluminadas, ventiladas?
Organização e gestão da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Currículo escolar ➤ Avaliação ➤ Inclusão (combate ao preconceito, atenção aos estudantes trabalhadores, estudantes com necessidades educativas especiais) ➤ Experiências culturais diversificadas ➤ Planejamento coletivo (professores) 	
Gestão democrática da escola	<ul style="list-style-type: none"> ➤ PPP – construção, efetivação e avaliação ➤ Instâncias de participação coletiva e sua atuação (CE, grêmios etc.) ➤ Respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes (divulgação desses direitos) ➤ Acessibilidade e compreensão das informações e indicadores usados pela escola (democratização das informações) 	

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação da escola em projetos oficiais, comunitários 	
Formação e condições de trabalho dos professores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação inicial e continuada dos professores ➤ Condições de trabalho – carga horária, tempo para trabalho coletivo ➤ Suficiência da equipe escolar ➤ Rotatividade/assiduidade da equipe escolar ➤ Participação e atuação dos professores nas instâncias colegiadas da escola 	
Ações de apoio aos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Merenda; transporte ➤ Horários de funcionamento das instalações da escola ➤ Acessibilidade dos equipamentos – salas de computador, multimídia, quadras esportivas ➤ Ações de apoio aos estudantes com dificuldades na aprendizagem 	
Estratégias de acompanhamento/ avaliação das ações da escola	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Monitoramento de indicadores de aprovação, retenção, desistência ➤ Práticas de avaliação institucional 	
Cultura escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contexto relacional; valores da instituição 	

O conjunto de informações obtido com o processo de discussão sobre a realidade da escola, para ser efetivamente aproveitado na elaboração de um plano de ação, precisa ser sistematizado⁵ ou organizado já durante o processo em que ocorre. Isso facilita o trabalho, evita que se percam informações, sugestões, análises, e pode também auxiliar na divulgação dos trabalhos. Lembramos que um processo participativo implica também uma sistemática de discussões que atenda as necessidades de cada segmento da

comunidade escola. Assim, pode ocorrer necessidade de se retomarem discussões anteriores, de se divulgarem em espaços da escola, os passos já dados, as análises já feitas, auxiliando e somando às contribuições. Pode ocorrer a necessidade de estabelecer, nos diferentes momentos e espaços de discussão e coleta de informações, pessoas responsáveis pelas atividades de registro.

O conjunto de dados, de informações e de análises construídas ao longo do processo do diagnóstico precisam ser finalizadas em um **documento-síntese** que apresente todas as dimensões analisadas, seus problemas, possíveis causas, potencialidades da escola etc. Esse documento retoma sínteses ou relatórios parciais realizados ao longo do processo de discussão, porém deve se centrar na exposição dos aspectos considerados prioritários para cada uma das dimensões analisadas. A definição das prioridades deve ocorrer simultaneamente às discussões; na discussão e no estabelecimento do plano de ação, as prioridades estabelecidas no diagnóstico da realidade escolar podem ser ratificadas ou modificadas.

Enfim, o diagnóstico implica o desafio de apreendermos analiticamente tudo aquilo que constitui o cotidiano da escola. Para isso, precisamos evitar a mera transposição de conceitos ou de instrumentos de análise. Analisar a realidade da escola supõe múltiplas tensões para aqueles que o fazem; impõem a necessidade, muitas vezes, de abandonar pontos de vistas cristalizados, de abrir mão de interesses pessoais em favor daqueles que representam o coletivo. Significa julgar, avaliar, emitir juízos, valorizar, priorizar, selecionar, mesmo sabendo que a autonomia de que se dispõe, muitas vezes, é limitada. Chamamos atenção para a necessidade de captar a escola naquilo que ela é, sem procurar enquadrá-la em categorias predefinidas que nos obrigam a ajustar informações, a falsificar consensos. Analisar a escola em suas múltiplas dimensões nos ajuda a compreender suas determinações para além da realidade local, impulsionando para que se atinja a intencionalidade política proposta em seu marco referencial.

Elaboração de um plano de ação

As etapas anteriores – estabelecimento de um marco referencial e elaboração do diagnóstico da realidade escolar - culminam nesta que poderíamos considerar a última atividade da elaboração do PPP: a construção de um plano de ações, ou seja, de um conjunto de propostas que se desdobram em ações voltadas a provocar mudanças na realidade da escola. O diagnóstico pode evidenciar muitas necessidades da escola. Muitas vezes, essas são mais complexas e maiores do que a real capacidade da escola de satisfazê-las, o que pode ser fator gerador de tensões no coletivo. Gandin (1994) sugere que se analise a necessidade da escola considerando dois critérios: a) o que é necessário; e b) o que é exequível. Segundo o autor, nem sempre o que é necessário é possível para a escolar resolver nas condições e no tempo de duração do plano de ação. Propõe, então, o autor que a escola estabeleça prioridades, considerando o que é mais necessário, oportuno e urgente fazer.

Seguindo ainda essa classificação entre o possível e o necessário, Gandin sugere que o plano de ação ou a programação se organize a partir de quatro dimensões: das ações concretas, das orientações para a ação, das determinações gerais e das atividades permanentes. Ou seja, definidas as prioridades, passa-se a definir o tipo de ação necessária ao atendimento daquela necessidade. Ainda no plano de ação, temos a dimensão temporal, que implica distribuição das necessidades/ações de acordo com uma distribuição em curto, médio e longo prazo.

Plano de ação

- a) Ações concretas: são ações voltadas para um objetivo específico, com uma terminalidade bem definida, sustentando-se em recursos próprios; devido às suas características, são bem delimitadas. Contemplam ações de curto prazo. Ex.: promoção de uma capacitação sobre um tema delimitado, para atender a uma necessidade específica
- b) Orientações para ação: não se constituem em propostas concretas, mas dizem respeito aos valores, às atitudes; procuram modificar os comportamentos, levar à partilha de referências comuns. Exemplo: “desenvolver o espírito crítico nos alunos”

- c) Atividades permanentes: dizem respeito a atividades de caráter permanente, podendo estar vinculadas ou não à esfera administrativa; são também denominadas rotinas
- d) Determinações gerais: são orientações ou ações que atingem a todos os segmentos da comunidade escolar; são elaboradas também a partir do diagnóstico da escola. Exemplos: requisitos para atividades complementares, apresentação dos planos de aula pelos professores aos alunos

O plano de ação deve traduzir, em suas prioridades, formas de encaminhamento e as decisões coletivas da comunidade escolar; é a esta que cabe dizer o que é prioridade e quais os melhores meios para se alcançarem os objetivos propostos. As prioridades devem ser escolhidas tomando-se como base o que foi estabelecido no marco referencial – que estabelece o projeto de futuro da escola. Assim, não cabem decisões arbitrárias ou individuais.

Podemos ainda contemplar, no plano de ação, um detalhamento das ações – qual é a ação, o que a justifica, qual procedimento/metodologia usaremos para realizá-la, quais as pessoas ou instâncias responsáveis por sua execução, quais recursos serão necessários (recursos materiais, humanos, financeiros), de que forma será acompanhada (avaliação processual). Esse detalhamento facilita a implementação do PPP e da avaliação processual.

Na perspectiva que aqui apresentamos, o plano de ação, parte integrante do PPP, refuta orientações tecnicistas, pois se encontra organicamente articulado às necessidades da escola; e precisa ser flexível, pois a própria dinâmica das atividades da escola pode levar à necessidade de redirecionamentos, de ajustes ou correções. Assim, o planejamento é práxis, representa uma estreita articulação entre teoria e prática, entre o previsto e o realizado.

O plano de ação não é, contudo, ainda ação. Para que isso se concretize é necessário que, no cotidiano, cada um na escola comprometa-se com sua realização. Nesse sentido, lembramos, a participação efetiva vem também acompanhada de co-responsabilidades: todos, coletivamente, e cada um, individualmente, fazem a sua parte. No entanto, trabalhar coletivamente gera tensões, pois o planejado nem sempre é realizado conforme o previsto. Essas tensões podem se traduzir por conflitos, em especial no que se refere à assunção de responsabilidade e realização de atividades ou ações consoantes ao plano. Trabalhar em grupo é um aprendizado: as dificuldades que a realidade nos impõe fazem com que, muitas vezes, as tensões e os conflitos paralitem o fazer grupal; a superação desses momentos supõe torná-los objeto de conhecimento: ou seja, superam-se os conflitos e as tensões grupais, discutindo-os. Como diz Madalena Freire (1992):

Grupo égrupo

- A cada encontro: imprevisível
- A cada interrupção de rotina: algo inusitado
- A cada elemento novo: surpresas
- A cada elemento já parecidamente conhecido: aspectos desconhecidos
- A cada encontro: um novo desafio, mesmo que supostamente já vivido
- A cada tempo: novo parto, novo compromisso fazendo história
- A cada conflito: rompimento do estabelecido para a construção da mudança
- A cada emoção: faceta insuspeitável
- A cada encontro: descobrimento de terras ainda não desbravadas
- Grupo é grupo

É se realizando como projeto de um coletivo que o plano de ação se torna um instrumento vivo, eficiente, da gestão coletiva da escola: deixa de ser mero preenchimento de formulário ou atendimento de exigência burocrática para se tornar projeto gestado na/pela/para comunidade escolar. Síntese das utopias do grupo, concretiza-se cotidianamente nas ações de cada sujeito que faz parte do coletivo da escola, impulsionando-a naquela que é sua principal tarefa – a formação de sujeitos humanos em todas as suas dimensões que, como afirma Sacristán (2001), “não se produz à margem, mas sim [no interior] de um projeto público político para o indivíduo e para a sociedade”.

Referências

FREIRE, M. O que é grupo? In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (orgs.). **Paixão de aprender I**. Petrópolis: Vozes, 1992.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VASCONCELOS, C. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995 (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 10^a ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**. v. 23. nº 61. Campinas: Dez., 2003.

Anexos

Anexo A

¹ Práxis

A palavra práxis é comumente utilizada como sinônimo ou equivalente ao termo “prático”. Todavia, se recorrermos à acepção marxista de práxis, observaremos que “práxis” e “prática” são conceitos diferentes. No sentido que lhe atribuí o marxismo, práxis diz respeito à “atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico a si mesmo” (Dicionário Marxista). Já o conceito de prática se refere a uma dimensão da práxis: a atividade de caráter utilitário-pragmático, vinculada às necessidades imediatas. Nesse sentido, em nossa vida cotidiana, tomamos as atividades práticas como dadas em si mesmas, sem questionarmos, para além das formas como aparecem, aquilo que constitui sua essência. Segundo Vazquez (1977, p. 10), “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como veremos, uma teoria da práxis”.

Compreendida então como atividade social transformadora, Vazquez (1977, p. 185) afirma que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Nesse sentido, a práxis é uma atividade conscientemente orientada, o que implica não apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade. Dizendo de outro modo, a práxis não é apenas atividade social transformadora, no sentido da transformação da natureza, da criação de objetos, de instrumentos, de tecnologias; é atividade transformadora também com relação ao próprio homem que, na mesma medida em que atua sobre a natureza, transformando-a, produz e transforma a si mesmo.

Se a atividade prática por si só não é práxis, tampouco a atividade teórica, por si só, é práxis. “A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso, fica intacta à realidade” (VAZQUEZ, 1977, p. 203). Assim, se a teoria não transforma o mundo, “pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação” (p. 207).

Das afirmações acima, depreendemos que práxis, compreendida como prática social transformadora, não se reduz ao mero praticismo, tampouco à pura teorização. Nessa compreensão, a relação teoria e prática é indissociável. A compreensão da realidade, sustentada na reflexão teórica, é condição para a prática transformadora, ou seja, a práxis. A atividade transformadora é, então, atividade informada teoricamente. Nesse sentido, colocam-se em questão posições rotineiramente afirmadas em nível de senso

comum, de refutação da teoria e de centralidade da prática, ou seja, de contraposição teoria-prática. Como bem afirma Vazquez (1977, p. 207):

entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Em síntese, a relação entre teoria e prática implica um constante vaivém entre esses dois planos – teórico e prático. A atividade prática se sujeita, conforma-se à teoria, do mesmo modo que a teoria se modifica em função das exigências e necessidades do próprio real. Esse fenômeno entre teoria e prática só pode ocorrer

se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo processo prático. Resulta daí que é certo que a atividade prática, sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça, estes fins não se apresentam como produtos acabados, mas sim num processo que só termina quando a finalidade ou resultado ideal, depois de sofrer as mudanças impostas pelo processo prático, já é um produto real (VAZQUEZ, 1977, p. 243).

Diferentes níveis de práxis

Considerando a práxis como ação transformadora do homem sobre o mundo, o que significa não apenas atividade prática, mas atividade prática sustentada na reflexão, na teoria, Vazquez (1977) postula a existência de diferentes níveis de práxis, dependendo do grau de consciência do sujeito no curso da prática, e com o grau de criação com que transforma a matéria, convertendo-a em produto de sua atividade prática. Com base nesses critérios – grau de consciência e de criatividade –, distingue, de um lado, a práxis criadora e a reiterativa ou imitativa e, de outro, a práxis reflexiva e a espontânea.

Começemos com o que o autor denomina de práxis criadora. Segundo Vazquez (1977), esta é determinante, já que nos possibilita enfrentar novas necessidades ou situações, criando permanentemente novas soluções. Todavia, uma vez encontrada, esta nova solução não se pereniza, pois a própria vida, com suas necessidades sempre renovadas, coloca a condição de transitoriedade de tudo aquilo que nos parece, por vezes, como permanente. Isso significa que entre os problemas e as suas soluções é preciso um

diálogo permanente. Assim, em nossa ação sobre o mundo, alternamos a criação com a permanência, pois a própria dinâmica da atividade humana faz conviver o ato criador com o imitativo, criação com reiteração. A práxis criadora supõe uma íntima relação entre as dimensões subjetivas e objetivas – entre aquilo que planejamos e realizamos. Criar significa idealizar e realizar o pensado. Todavia esse processo é simultâneo, pois, sendo indissociáveis, não se conhecem de antemão seus caminhos, seus resultados. Assim, o projeto e a sua realização sofrem mudanças, correções, ao longo de seu caminho. Por isso afirmamos que é um “processo”.

Ao contrário da práxis criadora, que é única e não se repete, temos a práxis reiterativa ou imitativa, que se caracteriza exatamente por sua “repetibilidade”, ou seja, por seu caráter de repetição. Nesse caso, opera-se uma ruptura entre o “pensado” e o “realizado”, entre o objetivo e o subjetivo. Essa ruptura se expressa pela repetição de um processo e de um resultado obtidos por meio da práxis criadora. Atua-se aqui a partir de “modelos” previamente construídos, em outras situações diversas daquela que originaram sua criação. Nesse caso, fazer é repetir ou imitar outra ação. Dizendo-se de outro modo, separa-se, aqui, planejamento de execução, e a ação torna-se mecânica. Se há um aspecto positivo nessa práxis – a possibilidade de generalização ou transposição de modelos, de ampliar o já criado –, por outro lado, essa mesma qualidade pode ser inibidora, impeditiva de ações criadoras, pois ela não produz mudanças qualitativas na realidade, não a transforma criativamente.

Toda atividade prática humana exige algum tipo de consciência. Todavia, a complexidade, a qualidade e os graus de consciência implicados na atividade prática variam. Por exemplo, a práxis criadora exige um elevado grau de consciência com relação à atividade realizada, na medida em que não há modelos *a priori*, o que exige de nós uma capacidade maior de “dialogar”, problematizar, intervir, corrigir nossa própria ação. O contrário se observa na práxis reiterativa, em que o grau de consciência declina e quase desaparece quando a atividade assume um caráter mecânico.

Considerando esses aspectos, Vazquez (1977) defende ainda que práxis humana – de acordo com o grau de consciência envolvido – pode ser distinguida em “práxis

espontânea” e “práxis reflexiva”. Com isso o autor não estabelece uma relação linear entre “práxis reflexiva e práxis criadora” e, em oposição, “práxis espontânea e práxis reiterativa”. Ao contrário, negando essa linearidade, o autor afirma a possibilidade de existência da consciência reflexiva em atividades mecânicas. Por exemplo, um operário na linha de produção: o seu trabalho é mecânico, repetitivo, práxis reiterativa, todavia, pode possuir um grau de consciência elevado sobre o seu processo de trabalho e as condições em que ocorre. Nesse caso, observa-se uma elevada “consciência reflexiva”. Ou seja, uma elevada “consciência da práxis”. Assim, podemos dizer que a “práxis espontânea” implica o grau de consciência que se faz necessário à execução de qualquer tarefa – podendo ser aquela quase inexistente. De sua prática, o sujeito não extrai os elementos que possam propiciar uma reflexão sobre a mesma. Por isso, a práxis espontânea não é transformadora, ao passo que a “práxis reflexiva”, por implicar uma “reflexão sobre a práxis”, contém em si as possibilidades de transformação.

Quadro comparativo entre os diferentes conceitos de práxis, conforme proposto por Vazquez (1977)

Práxis criadora	Práxis reiterativa	Práxis espontânea	Práxis reflexiva
É determinante, pois possibilita enfrentar novas necessidades, situações, criando novas soluções	Opera a partir da “reiteração”, da “imitação” e não da criação	Relaciona-se ao grau de consciência envolvida na atividade prática	Refere-se a um elevado grau de consciência envolvido na atividade prática
Estabelece-se pelo diálogo constante entre o “problema” e suas soluções; não implica modelos prévios, o “caminho se constrói ao andar”; seu caráter é processual	Supõe a transposição de modelos forjados na práxis criadora; a adoção de modelos implica ruptura, todavia com o contexto de sua criação, daí que essa práxis pode assumir um caráter mecânico, repetitivo, desprovido de sentido	Na práxis espontânea, a consciência envolvida na atividade é pequena, quase inexistente	Supõe a “reflexão sobre a prática” É consciência da práxis
Supõe uma íntima relação entre as dimensões subjetivas e objetivas; entre o “planejado”, “pensado” e o “executado”, “realizado”	Supõe uma ruptura entre as dimensões subjetivas e objetivas; entre o “pensado” e o “realizado”	Todavia, nem sempre em uma atividade repetitiva, mecânica, podemos dizer que há predomínio da práxis espontânea	Tem caráter transformador
É sempre única, irrepetível	É reiteração, imitação, por isso repetível Por implicar a generalização do já criado, pode funcionar tanto positivamente – multiplicação deste, como negativamente, como inibição da criação		

Referências

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Anexo B

² Conscientização

A palavra conscientização, usada com tanta freqüência por todos nós, tem sua autoria, comumente, atribuída a Paulo Freire. Contudo, conforme palavras do próprio educador, coube-lhe a difusão, mas não a criação: essa foi obra de uma “equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro” (FREIRE, 1980, p. 25).

Paulo Freire destaca que percebeu a profundidade do seu significado desde a primeira vez que a ouviu, pois compreendia que a educação para ser libertadora implicava uma aproximação crítica da realidade.

O homem, segundo Freire, e somente o homem, é capaz de se distanciar do mundo para (ad)mirá-lo, ou seja, de agir consciente e intencionalmente sobre a realidade objetivada. Precisamente por isso que essa ação intencional e transformadora do homem sobre o mundo é denominada de “práxis humana” – unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo. Mas, como o homem se constrói como sujeito de uma práxis?

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e a qual ele procura (FREIRE, 1980, p. 26).

Como vimos na referência acima, Paulo Freire faz uma distinção entre consciência crítica e consciência ingênua; circunscreve esta última às experiências cotidianas e imediatas, desprovidas de uma reflexão, de uma intencionalidade baseada na reflexão. Esse nível de

tomada de consciência da realidade – a consciência ingênua – não é ainda conscientização:

Essa tomada de consciência não é ainda conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 26).

A conscientização é, nesse sentido, o processo de construção da consciência crítica, uma consciência que des-vela a realidade, que nos possibilita compreender as “dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo” (p. 27).

Segundo Paulo Freire, quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos, para analisá-lo. Por essa mesma razão a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão.

Por implicar esse tipo de relação do homem com o mundo, a conscientização é também um compromisso histórico: a inserção crítica na história implica, por sua vez, que assumamos nosso papel como sujeitos que fazemos e refazemos o mundo. Por isso a conscientização está ligada à utopia, compreendida não como projeto irrealizável, como idealização. Mas a utopia como compromisso do possível, do realizável, como condição e resultado do e para o próprio processo histórico do qual fazemos parte.

Referência

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1980.

Anexo C

³ Coleta de Dados

A coleta de dados ou de informações sobre a realidade escolar tem como ponto de partida o marco referencial, em especial o que está estabelecido no marco operacional. Esse é um momento muito importante, pois propicia que a comunidade escolar manifeste suas opiniões ou avaliações sobre as várias dimensões constitutivas do trabalho escolar. Devido a essa importância, não pode ser um processo sem orientação; ao contrário, exige a utilização de instrumentos adequados e de sistematização do que for obtido por meio de alguma forma de registro. Esses cuidados são importantes para que se possa garantir a expressão de todos e a análise efetiva da realidade da escola.

Os dados ou as informações podem ser coletados de diversas maneiras; podem ser obtidos através de instrumento como questionário ou de reuniões com os diferentes grupos que compõem a realidade escolar; podem ainda agregar entrevistas com pessoas que desempenham funções específicas na escola ou comunidade. Todos esses meios oferecem ricas oportunidades de diálogo com a comunidade escolar, apresentando vantagens e desvantagens, quando tomados isoladamente.

a) Questionário

O questionário é um instrumento que nos possibilita obter informações abrangendo um grande número de pessoas; pode ser preenchido sem a presença do pesquisador (nesse caso, chamamos de formulário) ou com sua presença. Em sua elaboração podemos apresentar questões fechadas, ou questões abertas e fechadas.

As questões fechadas – aquelas em que apenas se assinala a(s) opção(ões) desejada(s) – possibilitam respostas padronizadas e facilitam a tabulação e comparação entre diferentes grupos (por exemplo, dos pais de séries diferentes; entre professores e pais; entre estes e estudantes). Tem como desvantagem limitar a expressão de quem informa e, se as questões não forem bem elaboradas, pode levar a distorções das respostas. Já as questões abertas (aquelas em que as pessoas escrevem sua opinião) têm a vantagem de

facilitar a expressão dos pesquisados, porém podem ser difíceis de ser respondidas, dependendo do nível de escolaridade dos pais (exemplo, pais iletrados ou analfabetos); também oferecem mais dificuldades na hora da sistematização dos dados.

Embora importante, o questionário não deve ser o único meio para se obterem informações, pois apresenta alguns limites de expressão dos participantes (exemplo: as questões fechadas, dificuldades dos pais em responderem devido a sua escolarização, baixo índice de retorno dos questionários respondidos etc.). Sua elaboração exige alguns cuidados:

- a) as questões devem ser formuladas de forma clara e objetiva, evitando-se palavras ambíguas ou pouco utilizadas que possam dificultar a compreensão de quem responde
- b) deve-se evitar incluir duas perguntas em uma mesma questão
- c) na elaboração das perguntas deve-se ter cuidado para não induzir o informante a certas respostas
- d) ter cuidado com a ordem das perguntas – as mais simples devem vir no início do questionário, seguindo-se aquelas mais complexas ou que envolvam informações de ordem mais pessoal (exemplo: informações sobre renda familiar)
- e) o questionário não deve ser muito longo, mas também não deve ser muito curto, de modo que não satisfaça o objetivo pretendido
- f) antes de se aplicar o questionário a um grande número de pessoas, é importante que se faça um “teste” do mesmo – aplicá-lo em um pequeno número, para verificar se sua formulação está clara, se atinge os objetivos pretendidos com o seu uso, se oferece condições para análise etc.

Um questionário pode contar com formas diferentes de apresentação de respostas: pode conter respostas simples, do tipo “concordo” ou “discordo”, mediante uma afirmação prévia, como no exemplo:

“a infra-estrutura física de nossa escola atende todas as necessidades educacionais de professores e alunos – () concordo () discordo”.

As respostas também podem ser apresentadas na forma de uma escala gradativa de valoração, como nos exemplos a seguir:

“a infra-estrutura física de nossa escola é: () Excelente () boa (ou satisfatória) () insatisfatória () muito ruim”.

Pode ser ainda na forma de uma escala valorativa numérica, na qual o respondente assinala uma opção de acordo com uma escala previamente informada

Questão	4	3	2	1
“a infra-estrutura física de nossa escola atende todas as necessidades educacionais de professores e estudantes”				

4 – excelente; 3 satisfatório, com restrições; 2 – insatisfatório; 1 - péssimo

As respostas podem aparecer ainda na forma de intervalos, em algumas questões específicas:

“Renda familiar: () menos de um salário mínimo; () de uma três salários mínimos () de três a cinco salários mínimos; () mais de cinco salários mínimos”.

Conforme já mencionamos anteriormente, embora o questionário seja um importante meio para se obterem informações, não deve ser utilizado como o único instrumento para a coleta de dados, pois sabemos que pode não atingir a todos os segmentos da comunidade escolar (crianças pequenas, pais analfabetos ou iletrados), além de não possibilitar o que há de mais rico na elaboração do diagnóstico escolar: a discussão, reflexão com a comunidade, momento de rica aprendizagem para os envolvidos. As reuniões ou os seminários também podem ser momentos de coleta de informações sobre as expectativas, necessidades e avaliações da comunidade sobre a escola.

Reuniões e seminários

As reuniões, para serem produtivas, podem ser organizadas em momentos diferentes com cada grupo da escola: reuniões com estudantes, pais, professores, funcionários e

entidades organizadas da comunidade de entorno da escola (associação de moradores ou outras), entidades representativas (grêmio, sindicato dos professores, conselho escolar) etc.

Para que os objetivos propostos para as reuniões sejam cumpridos, é importante que elas sejam bem organizadas, evitando-se desse modo a sensação de “perda de tempo”, ou seja, discute-se, polemiza-se e não se “chega a nenhum lugar”. Isso não significa que apenas em uma reunião esgotemos o tema do diagnóstico da escola – ao contrário, para que esse seja bem feito, podem ser necessários mais encontros. Alguns cuidados com a preparação de uma reunião:

- elaboração de uma pauta da reunião, e envio prévio dela para todos os participantes
- realização em um local adequado
- estipulação de tempo para início e término
- escolha de um coordenador e de um relator
- escolha de recursos audiovisuais ou outros, quando necessário
- estabelecimento das regras de funcionamento da reunião já no seu início

Em se tratando de reunião para a elaboração do diagnóstico, é importante que os aspectos a serem abordados sejam definidos previamente – um roteiro para discussão, com indicadores de análise e de avaliação; esse cuidado é importante, pois, para se obter uma avaliação coletiva do universo escolar, todos os grupos devem abordar, com variações mínimas, as mesmas questões. Claro que tal orientação não significa vetar ou impedir a inclusão de questões ou observações, pois nem sempre conseguimos identificar ou abordar todas as dimensões do trabalho ou das vivências escolares. O que reafirmamos é a necessidade de as reuniões terem uma direção.

Os seminários podem ser também recursos importantes na elaboração do diagnóstico, na medida em que podem ser espaços de discussão, conhecimento e aprofundamento sobre certos temas, facilitando as análises posteriores. Por exemplo, a escola pode promover um seminário sobre “financiamento”, esclarecendo toda a comunidade sobre suas formas de

funcionamento, recursos recebidos pela escola, papel do Estado, das políticas educacionais etc. Essas informações podem auxiliar tanto na análise do já existente, como também na elaboração de objetivos e metas, posteriormente, no plano de ação.

Coleta de dados/informações junto às crianças pequenas

As crianças pequenas quase sempre são as “esquecidas” nesse processo; sob a alegação de que não têm capacidade de analisar, avaliar, rejeitamos sua cidadania no presente, transformando-a em uma promessa de futuro. Vale dizer que, muitas vezes, a desqualificação dos sujeitos se estende também aos pais, em especial para aqueles considerados “mais ignorantes”, “sem cultura”, como também para os jovens. Todos têm muito a dizer, desde que ouvidos adequadamente.

Com relação às crianças pequenas podemos organizar atividades específicas para propiciar a participação delas: debates nas salas ou em pequenos grupos, realização de desenhos ou de esquetes teatrais; essas atividades devem sempre estar centradas nas dimensões ou eixos avaliados – exemplo: a estrutura física da escola: o que as crianças pensam sobre a mesma? Do que gostam? Do que não gostam? O que mudariam? Como mudariam?

Já com relação aos estudantes jovens, além das sugestões acima, uma boa medida é a utilização dos canais oferecidos pelos meios de interação virtual: podem-se disponibilizar instrumentos, como questionários, no site da escola (pode-se criar um site para a escola e, dentro deste, um link específico para o PPP), ou criar espaços de discussão, do tipo chat, listas de discussão etc. O próprio laboratório de informática da escola (quando existente) pode ser utilizado para essa atividade.

Oferecemos aqui algumas sugestões para a coleta de dados/informações junto à comunidade escolar para a elaboração do diagnóstico. De tudo isso, o mais importante é o debate instalado, pois, por mais ricos que sejam os meios, pouco eficazes serão se não chegarem aos seus destinatários e, mais ainda, não possibilitarem que suas vozes sejam ouvidas. Assim, cada passo nesse processo requer ser pensado em função das

características de cada unidade escolar, de sua forma de organização, da sua cultura, dos sujeitos que dela fazem parte.

Anexo D

⁴ Formulação de perguntas

Para que o diagnóstico da realidade escolar possa ser realizado a bom termo, é preciso que “interrogemos” a própria realidade da escola; isso quer dizer que necessitamos “levantar”/elaborar perguntas que orientem nossa ação na coleta de dados e/ou informações. Vale aqui lembrar, todavia, que nem toda pergunta nos levará ao objetivo pretendido, o que significa dizer que essas não devem ser resultado de ações espontâneas, mas sim construídas tomando-se como base o marco referencial orientador do PPP. Essas perguntas/questões nos auxiliarão em dois momentos da elaboração do diagnóstico escolar: a) na busca e verificação de fatos e informações e b) na elaboração da síntese do diagnóstico. Por isso é importante que essas perguntas sejam bem discutidas e bem formuladas, pois elas nos auxiliam a compreender a realidade da escola.

No tópico **Sugestões de dimensões e indicadores para análise da realidade escolar**, deste texto, apresentamos um quadro com um conjunto de dimensões a serem investigadas; apresentamos também ali uma coluna destinada a “questões orientadoras”; é neste espaço que podem ser anotadas as perguntas/questões que orientarão as análises e a coleta de informações/dados.

Destacada a importância dessas perguntas, podemos indicar alguns cuidados a serem observados no momento de sua elaboração: a) as perguntas devem focalizar ações, situações do presente ou ocorridas no passado, pois, em se tratando de um diagnóstico, não cabem perguntas para o futuro (oportunas na etapa de elaboração do plano de ação); b) cuidar para não elaborar perguntas fechadas, pois essas implicam como resposta apenas o “sim/não”; c) iniciar perguntas com expressões do tipo “como”, “qual”, “o que”, “quem”, “quando” facilita a busca de informações, pois sendo perguntas abertas são mais adequadas a processos de investigação dessa natureza; d) é importante que as perguntas

estejam bem “enquadradas” em cada uma das dimensões que se quer investigar e e) formular claramente as perguntas para evitar ambivalências na interpretação e, conseqüentemente, dubiedade nas respostas.

Anexo E

⁴ Sistematizando os dados obtidos no diagnóstico da escola

As informações a seguir apresentadas vinculam-se diretamente ao que foi apresentado anteriormente no texto **Coleta de dados/informações**. De fato, complementam esse tópico, pois os modos de sistematização dos dados relacionam-se diretamente com as formas ou instrumentos/meios usados para sua obtenção.

Como já mencionamos no tópico acima citado, a coleta de dados/informações deve ser realizada com base nas dimensões e nos eixos de análise propostos por cada escola e que orientam o trabalho de elaboração do diagnóstico, o item destinado ao **diagnóstico escolar**. Tomando então como referência o quadro lá proposto, apresentamos as seguintes sugestões para o registro e sistematização das discussões realizadas:

- há várias formas de registros: com mais freqüência, utilizamos os registros escritos, mas lembramos que a gravação e filmagens das reuniões, por exemplo, é uma rica forma de registrar o processo
- é importante que no coletivo responsável pela coordenação do PPP (podendo haver um grupo responsável específico pela elaboração do diagnóstico), as atividades de registro e de sistematização desse sejam bem delimitadas, com pessoas responsáveis pelas mesmas
- lembramos ainda que os registros e sistematizações darão origem à elaboração propriamente dita do diagnóstico e, posteriormente, do plano de ação; seus resultados não são conclusivos, pois cabe ao coletivo da escola aprovar ou não o documento final

Quando os dados são obtidos por meio de questionário, a sistematização implica basicamente a tabulação e análise dos dados obtidos, reservando-se especial atenção à

forma de apresentação desses dados – tabelas, quadros, gráficos etc. Para a sistematização, pode ser elaborada uma ficha-padrão, na qual são aglutinadas as respostas de todos os questionários. As questões abertas devem ter suas respostas transcritas e sistematizadas nos aspectos mais importantes.

Quando os dados resultam de processos de debates, de reuniões em grupos mais amplos ou mais restritos (número menor de pessoas), fica mais difícil sua sistematização, especialmente quando há problemas na condução dessas reuniões. A seguir damos algumas sugestões que podem ajudar o relator em seu trabalho:

- Pode elaborar uma ficha prévia – ampliada – com as dimensões e eixos de análise, contendo ainda as perguntas que devem orientar a discussão de cada eixo. Na ficha de registro do relator, podem-se acrescentar os critérios de avaliação a serem observados pelo grupo; todos os itens devem ser discutidos e a avaliação de cada um deles deve expressar o posicionamento do grupo. Isso não quer dizer que as discordâncias devam ser ignoradas – ao contrário, todas devem ser também registradas
- Para facilitar essa avaliação grupal e o trabalho do relator, para cada eixo, também podem ser apontados os “pontos fortes” e “pontos fracos” do trabalho da escola
- Outra possibilidade é elaborar quadro de registro, como segue:

Dimensão	Eixos avaliados	Problemas	Causas
Infra-estrutura da escola (suficiência, qualidade e aproveitamento)	Salas de aula		
	Laboratórios		
	Quadras esportivas		
	Cantina		
	Biblioteca		
	Salas para os professores		

As discussões também podem ser orientadas por alguns critérios que facilitarão, posteriormente, a elaboração do plano de ação:

- a) urgência/prioridade: dos aspectos levantados, avaliados, quais são os mais urgentes?
- b) relevância: quais são os mais relevantes para que a escola cumpra sua finalidade social?
- c) viabilidade: dos problemas identificados, quais podem ser resolvidos no âmbito da própria escola? Do sistema de ensino? Da comunidade?
- d) graduação das prioridades: identificadas as prioridades, é possível graduar sua importância, em termos da maior para a menor prioridade?

Para registrar essas informações, o relator pode agregar ao quadro acima sugerido uma coluna ou um formulário específico em que fiquem contempladas as prioridades para cada um dos eixos de análise.

Lembramos que essa análise deve sempre considerar o marco referencial da escola, em especial suas necessidades, para que sua finalidade social possa ser plenamente realizada. A importância de uma boa condução e sistematização do diagnóstico escolar reflete-se na consistência do PPP, do seu plano de ação e, sobretudo, na atitude da escola de promover processos de democratização de sua gestão. Para finalizar, cabe ainda destacar a importância de divulgar as informações, não apenas quando já estiverem finalizadas, mas durante seu processo de construção. Para isso, podemos utilizar:

- o mural da escola, criando um espaço específico para a divulgação do PPP, com informações atualizadas sobre seu andamento; também os espaços interativos virtuais atendem bem essa necessidade
- dados parciais de reuniões, de pesquisas, de seminários etc., quando tornados públicos, fomentam a mobilização, provocando engajamentos e vontade de participar
- a divulgação de informações, além de ser uma necessidade da gestão democrática, incentiva, valoriza, enriquece os debates em momentos formais e sobretudo informais

da vida da escola; toda a comunidade sente-se valorizada e participante de suas decisões

Para finalizar, vale ainda lembrar outro aspecto que pode facilitar a elaboração do relatório ou documento final do diagnóstico escolar: a elaboração de relatórios parciais. Lembramos que o relatório ou documento final do diagnóstico deve conter informações sobre todas as dimensões/eixos analisados, com identificação de problemas, mas também das potencialidades da escola; de seus pontos críticos, mas também dos “fortes”; das prioridades estabelecidas; enfim, deve ser um documento claro, conciso, que reflita a análise, as ansiedades, as expectativas e os objetivos do coletivo que a compõe.