

## O SENTIDO DA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Luciane Terra dos Santos Garcia (UFRN)

Maria Aparecida de Queiroz (UFRN)

GT 05 – Estado e Política Educacional

Notas Introdutórias

Estudar acerca do projeto político-pedagógico nos remete a um processo de reflexão de uma comunidade escolar sobre a prática docente e insere-se no embate educacional acerca da participação. Tem como implicação a busca de soluções conjuntas ou isoladas para os problemas que os educadores enfrentam no seu dia-a-dia.

Assim, reconhecer a importância do projeto político-pedagógico em uma escola consiste na possibilidade de produzir mudanças na postura das pessoas que historicamente construíram a educação, porém, de forma desarticulada. Talvez, por isso, os seus esforços não venham sendo correspondidos em alguns aspectos. Sabemos que cada professor esforça-se por ensinar da melhor forma possível, esquecendo-se, no entanto, que a construção do conhecimento não obedece apenas aos limites das disciplinas e séries. Antes implica fatores internos e externos à instituição escolar. Prova disso é a evasão de 9,6% e a reprovação de 11% identificada entre os alunos brasileiros matriculados no Ensino Fundamental (MEC/INEP, 2001<sup>1</sup>), a despeito dos esforços contabilizados por gestores e professores.

Diante dessa desarticulação torna-se necessário que a comunidade escolar estabeleça diretrizes para o trabalho pedagógico, os fins a que se propõe alcançar e os meios para tal, para que o trabalho escolar tenha unidade e continuidade. A fim de que todos possam opinar e decidir em condições de igualdade, a organização pedagógica da escola deveria superar as relações de poder vigentes, marcadas pela hierarquia na tomada de decisões. Esse é um processo em que a participação direta da comunidade torna-se um pressuposto básico.

A elaboração do projeto político-pedagógico não é um processo simples e requer uma práxis escolar marcada pela discussão, reflexão, busca de respostas para os problemas, disposição para romper com o conhecido e lançar-se na construção do novo. Requer o conhecimento de como os sujeitos dão vida aos fundamentos teórico-metodológicos, reconstruindo-os no trabalho coletivo, no cotidiano escolar.

No Brasil, o fato do projeto político-pedagógico ser matéria do artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), tornando-se uma prática obrigatória aos estabelecimentos de ensino, não seria suficiente para que o corpo docente o empreendesse plenamente. Não é a primeira vez que uma prescrição legal não é cumprida na escola, ainda que haja cobranças por parte dos que controlam o sistema de ensino.

Neste caso, dependendo das características que esse processo assume, uma proposta pedagógica poderia produzir mudanças ou manter intactas as relações de poder vigentes no interior das escolas. Traduz crenças e aspirações coletivas, podendo contar com o engajamento de quem nela trabalha acreditando no que faz.

Tendo em vista o imperativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as mudanças que podem ser introduzidas a partir da elaboração e da implementação do projeto

---

<sup>1</sup> Dados obtidos no site [www.edudatabrasil.inep.gov.br](http://www.edudatabrasil.inep.gov.br) em 16/02/04, às 9h e 45min.

político-pedagógico, procuramos conhecer como esse processo vem acontecendo em uma escola da rede municipal de Natal, Rio Grande do Norte.

### Caminho metodológico

Estabelecemos como objetivo da investigação estudar o processo de elaboração do projeto político-pedagógico de uma escola do Município de Natal. Bem como definimos como categoria de análise a participação dos sujeitos educacionais nessa construção, entendida como uma prática democrática de tomada de decisões pelos atores escolares, em que se busca definir os objetivos a que se propõem e traçar os meios para atingi-los, em condições de igualdade para opinar e decidir sobre as questões suscitadas. Consideramos essa participação fundamental para a formação de uma atitude de responsabilidade pela efetivação do que o grupo estabeleceu, podendo ser, inclusive, estendida a outras esferas de atuação, uma vez que se trata de um processo de formação de cidadãos.

Em pesquisa exploratória realizada na Secretaria de Educação deste Município, foram apontadas cinco escolas que encontravam-se em fase de implementação do projeto político-pedagógico. Tomamos como critério para seleção da unidade de estudo: a) os estabelecimentos que haviam construído o seu projeto político-pedagógico; b) as propostas pedagógicas que não haviam sido objeto de estudos acadêmicos e c) a facilidade de acesso para as pesquisadoras. Realizamos entrevista semi-estruturada com diretores e/ou vice-diretores de três unidades escolares, que, na ocasião, foi registrada em fita de vídeo. A análise das informações – preliminares – nos auxiliou quanto à escolha da unidade na qual procederíamos a pesquisa. Essa decisão foi tomada em reunião juntamente com outros professores da UFRN, que dela participaram como convidados. Na ocasião, decidimos realizar a pesquisa na Escola Municipal ‘Ascendino de Almeida’, situada no Conjunto Pitimbu, zona sul do Município de Natal.

Nessa escola, realizamos entrevistas semi-estruturadas com dois professores e dois coordenadores pedagógicos – além da vice-diretora que já havia sido entrevistada anteriormente –, com o propósito de conhecer a atuação dos atores na construção do projeto político-pedagógico da escola e compreender o que se passava nesse contexto educacional a partir da visão dos sujeitos envolvidos. Retornamos, ainda, à escola em duas outras ocasiões para dirimir dúvidas que se formaram durante a escrita da dissertação e nessas ocasiões fomos atendidas pela vice-diretora.

Tomamos como critérios para a seleção dos informantes: *a diversidade* dos segmentos que participaram do processo de elaboração e da execução da proposta pedagógica; *a inclusão* de professores e especialistas que atuam em diferentes turnos; e *a permanência* na escola há pelo menos três anos. Durante a análise e escrita da dissertação, retornamos à escola para a realização de uma segunda entrevista com a vice-diretora, para que pudéssemos melhor compreender o processo vivenciado pela comunidade.

Realizamos a análise do projeto político-pedagógico da escola e buscamos na literatura específica a fundamentação e o aprofundamento do conhecimento acerca do projeto político-pedagógico, enquanto um instrumento de organização do trabalho escolar e para o entendimento do processo de participação da comunidade na construção da proposta pedagógica da escola.

## Projeto político-pedagógico: instrumento da ação educativa

A sociedade atual vive um momento de complexas mudanças marcadas pela reestruturação produtiva, pelo revigoramento do ideário neoliberal e pela incorporação de novas tecnologias que influenciam a informação e a comunicação. Nesse cenário, questiona-se sobre o papel da educação e da escola na sociedade, tornando-se necessário que se conceba um projeto político-pedagógico, para responder às mudanças sociais em curso.

No âmbito escolar, um projeto com essa natureza recebe diferentes denominações: projeto pedagógico, projeto político-pedagógico, plano global da escola, projeto educativo, proposta pedagógica e projeto pedagógico-curricular. Alguns autores preferem explicitar a intencionalidade política que reveste a ação pedagógica, outros compreendem que são dimensões inseparáveis não sendo necessário definir o projeto pedagógico como político. Mas todos deixam claro que o projeto define o ideal de educação que a comunidade deseja construir.

Autores como Gadotti (2001), Gandin (2002) reconhecem o Projeto Político-Pedagógico como elemento norteador das práticas escolares, capaz de conferir intencionalidade política, teórico-metodológica e a organização indispensável às práticas escolares. Em nosso entender, essa proposta precisa ser construída por toda a comunidade escolar, a fim de que todos sejam responsáveis por sua efetivação, as relações de poder vigentes na escola sejam questionadas, e os horizontes sejam ampliados. Para isso, faz-se necessária a mobilização política de toda a comunidade escolar. Esta precisa ter clareza de que todo projeto pedagógico inclui, de modo claro e preciso, uma opção política e ideológica que norteia a prática dos educadores, os significados atribuídos à sociedade, ao sujeito, à educação, à aprendizagem. A dimensão política é assim consubstanciada por intermédio da dimensão pedagógica, da organização e desenvolvimento curricular, dos pressupostos teórico-metodológicos e das estratégias didáticas.

A partir das diretrizes proporcionadas pela política educacional, são eleitos os conteúdos programáticos, os recursos técnico-metodológicos, a linha psicopedagógica e os recursos didáticos. As duas dimensões, política e pedagógica, são inseparáveis e têm igual importância para a consecução dos objetivos de uma educação de qualidade, almejada pelos educadores, contrapondo-se à concepção tradicional<sup>2</sup> de educação que desconsiderava a discussão política nas propostas educacionais.

Nesse particular, Perón (2001) acredita que a organização coletiva o projeto político-pedagógico da escola auxilia na superação da concepção tradicional de ensino, porque supõe a participação coletiva, o exercício reflexivo sobre a práxis pedagógica, a integração entre os setores da escola e a autonomia de seus membros.

A elaboração da proposta pedagógica nessa dimensão confere unidade ao trabalho desenvolvido nas unidades escolares, evitando que coexistam concepções educacionais conflituosas, que implique um processo educacional marcado por desencontrados recomeços. Isto porque um processo de ação-reflexão coletiva deve definir a diretriz teórico-pedagógica que pauta o trabalho escolar.

---

<sup>2</sup> Consideramos como concepção tradicional de educação aquela cuja função está diretamente ligada à transmissão e à preservação do patrimônio cultural, como meio de preparação intelectual e moral do educando que deverá atuar na sociedade. Centra-se, portanto, na transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, desarticulados do contexto atual e do questionamento da realidade. Nesse modelo educacional, o professor detém o poder de decisão sobre o que é significativo para a aprendizagem discente e a estes resta devolver os conteúdos decorados. Consideramos que um ensino nessas bases colabora para que as desiguais relações sociais de poder sejam mantidas, pois coopera para que o modelo social vigente se perpetue.

Para Teixeira (2002) no contexto das atuais políticas públicas, a comunidade escolar dispõe de maior autonomia para elaborar o seu projeto político-pedagógico. A autora analisa que esse instrumento escolar confere concretude às mudanças educacionais intencionadas pela sociedade e aponta o gestor como o responsável por coordenar a ação coletiva de sua construção. Isto porque a autora compreende que está acontecendo uma mudança de parâmetro no que diz respeito à atuação do diretor que antes desempenhava funções técnico-administrativas e no momento atual supera a dicotomia entre as atividades administrativas e pedagógicas.

Podemos afirmar que se inicia em determinadas unidades escolares um movimento de democratização das relações de poder nelas vigentes, muito importante para a formação do cidadão. Ferreira (2001) entende que “a gestão democrática, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a autonomia da escola são os pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania” (p. 304). Para que esses desígnios sejam cumpridos, é necessário que a escola desempenhe o seu papel político-institucional, enquanto agência de formação.

É preciso que a escola reflita acerca do seu papel frente aos desafios que a sociedade atual apresenta. Cada vez mais se aprofundam as desigualdades sociais e a escola, enquanto instância de transmissão/produção do saber sistematizado ao longo das gerações, precisa preparar os educandos para posicionarem-se criticamente na sociedade e criarem os mecanismos para a sua transformação. Os projetos pedagógicos das escolas, portanto, precisam estar respaldados em pressupostos teóricos e metodológicos que ressaltem a formação geral, ética e a competência técnica necessárias para que os educandos possam responder aos desafios profissionais, políticos e sociais da atualidade.

Esse instrumento de mudança no contexto escolar é apresentado por Gandin (2002) como um processo de planejamento participativo. Defende que a elaboração do projeto político-pedagógico, bem como de planos de menor abrangência, possibilitará que, no decorrer do tempo, seja firmado um novo projeto social, pois a crise que a escola enfrenta atualmente é reflexo da crise de paradigmas de análise da sociedade. Em seu entender, o planejamento consiste na organização de idéias que permitem agir no presente para construir o futuro desejado, sendo que o planejamento participativo diz respeito às esferas sociais e precisa ser desenvolvido para que a sociedade seja pensada com justiça.

Libâneo (2001) também compreende a elaboração da proposta pedagógica como um processo de planejamento, além de ser um dos elementos constitutivos da organização escolar. Considera a escola como um lugar de formação de competências para a participação na esfera econômica, social e cultural e toma a elaboração e a execução do projeto político-pedagógico como demonstração da autonomia escolar e do desenvolvimento profissional da comunidade docente.

Para Thurler (2001) um projeto de mudança no interior das escolas favorece tanto a sua efetivação, quanto a assimilação das reformas pela comunidade, pois, é um meio de integrar as ações, de compartilhar responsabilidades e de direcionar as ações em torno de objetivos claros. A autora discute ainda sobre as dificuldades que podemos encontrar na elaboração e na consecução de uma proposta pedagógica, pois compreende a participação como um modo de criar interdependência entre os sujeitos, entendendo que a diversidade de opiniões pode ser um elemento propulsor de mudanças.

Conforme observamos, aqueles que estudam o projeto político-pedagógico consideram que este possui diferentes sentidos a saber: intencionalidade para a ação educativa; unidade para as práticas desenvolvidas na escola; exercício da democracia e da participação; desenvolvimento da autonomia, da cidadania e da identidade coletiva; direcionamento da educação escolar; superação das práticas tradicionais e posicionamento crítico perante a sociedade atual.

A importância da participação da comunidade escolar na sua construção marca o ideário dos autores. A exigência de participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico esteve inscrito no movimento dos educadores, sindicatos e associações de educadores em defesa da escola pública, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 (SILVA, 2003). A sua construção torna-se um imperativo e uma responsabilidade da comunidade a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, o que retrata as políticas educacionais em vigor no país.

Os anos de 1990 são marcados pela reforma do Estado brasileiro que deixa de promover políticas educacionais, tornando-se um articulador e avaliador, descentralizando poderes e encargos para as esferas locais. De acordo com essa orientação é realizada a reforma da educação brasileira e as instituições escolares são impulsionadas a reformularem-se para atender ao atual processo mundial de integração e reestruturação capitalista.

A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que traduz o espírito das orientações internacionais nas reformas educacionais em curso refere-se à participação no artigo 12, inciso VI, incumbindo os estabelecimentos de ensino de “articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Assim, a comunidade é chamada a participar da vida da escola, embora esse incentivo torne-se uma forma da União reduzir investimentos no setor transferindo para a sociedade parte da responsabilidade pela educação.

Contraditoriamente, embora a sociedade seja chamada a participar do dia-a-dia da escola, foi retirada dos educadores a oportunidade de participarem efetivamente das decisões na elaboração da política educacional, visto que as propostas da nova LDB foram substituídas por uma outra apresentada pelo governo, como expressão de autoritarismo semelhante àquele vivido no período da ditadura militar.

Apesar das restrições que impõe, essa Lei concede à comunidade escolar a oportunidade de participar, de definir, em parte, os rumos da educação escolar. Contudo, na compreensão de Demo (1986, p. 20), com a qual comungamos, a participação não pode ser imposta ou concedida. Segundo o autor concessões dessa natureza podem “camuflar novas e sutis opressões”.

Conforme entende o autor, é preciso aproveitar as oportunidades concedidas para que um verdadeiro processo de participação seja conquistado, ainda que paulatinamente. A participação é uma forma de intervenção na realidade, um processo contínuo. Para conquistá-la, é necessário “encarar o poder de frente, partir dele, e, então, abrir os espaços de participação, numa construção arduamente levantada, centímetro por centímetro, para que também não se recue nenhum centímetro” (DEMO, 1986, p. 20).

A participação no contexto escolar tem como significado a construção de uma identidade coletiva, por isso é um processo lento e difícil, porém primordial na construção de uma concepção educacional que os educadores acreditam. Instaurar um processo de participação na escola significa realizar a transformação das práticas escolares, das relações de poder nela vigentes. Isso passa pela construção de um processo de gestão democrática nas unidades escolares e pela elaboração de seu projeto político-pedagógico.

### Participação na elaboração do projeto político-pedagógico

Compreendemos a elaboração do projeto político-pedagógico da escola como uma oportunidade ímpar da comunidade refletir acerca do instituído e do que pretende instituir, tendo como fundamento dessa construção a participação dos sujeitos educacionais. É um momento decisivo não apenas de construção de uma identidade coletiva, mas de transformação das relações

de poder que perpassam o cotidiano escolar, de construção da autonomia escolar e de novas competências para os profissionais que o empreendem, de comprometimento coletivo com a causa educacional, de aprendizagem da participação e de vivência democrática.

Para que essas mudanças aconteçam no interior das escolas, Spósito (2001) considera que a participação popular nesse âmbito precisa ter como pressupostos básicos a transparência das ações desenvolvidas nessa esfera pública; a possibilidade real da comunidade interferir nas decisões tomadas nesse âmbito; e o entendimento de que a integração família-escola-comunidade constitui-se no desenvolvimento de mecanismos de representação e ampliação da participação política.

A autora entende ainda que esse processo pode alcançar grandes avanços se as condições de participação dos trabalhadores, cidadãos e educandos forem realmente criadas, visto que a gestão democrática das escolas tenderá a ser reconhecida como direito de cidadania e não dádiva concedida a uma ou outra instituição escolar. Consideramos, portanto, que o processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola é uma importante oportunidade para o exercício da gestão democrática e para que a participação seja reconhecida como um direito.

A elaboração do projeto pedagógico não é apenas um elemento de transformação do trabalho escolar, fomenta o desenvolvimento da concepção política e educacional dos sujeitos que participam da sua elaboração, implementação e avaliação, tendo como pressupostos básicos a descentralização de poderes, a construção da autonomia e a participação.

Contrariamente ao que defendemos, a concepção tecnicista de gestão escolar centraliza poderes na figura do diretor, responsável por tomar as decisões nesse âmbito, restando aos especialistas educacionais, professores e alunos cumpri-las. Essa concepção, que esteve presente por muito tempo nas instituições de ensino e ainda hoje orienta as práticas de algumas instituições escolares, precisa ser superada pela concepção participativa, em que o processo de tomada de decisão é realizado coletivamente. Nesse sentido, Ferreira (2001, p. 307-308) explicita que

a gestão democrática da educação constrói coletivamente, através da participação, a cidadania da escola de seus integrantes e de todos que nela, de alguma forma, participam, possibilitando, este aprendizado, o desenvolvimento de uma consciência de participação mais ampla no mundo. O modelo de administração da educação baseado em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada não abria espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade.

Essa perspectiva implica o exercício compartilhado da gestão, sob a responsabilidade da comunidade escolar. Nesse processo, o diretor possui a função de coordenar, motivar, delegar responsabilidades, avaliar o desenvolvimento do trabalho que é desenvolvido na escola. A liderança desse trabalho não se centra em uma só pessoa, todos são responsáveis e devem estar comprometidos com o bom desenvolvimento do trabalho escolar, o que só pode ser alcançado pelo processo de participação.

Gadotti (2001, p. 35) considera que existem pelo menos duas razões para a implantação da gestão democrática nas escolas da rede pública: a formação para a cidadania, pois é um espaço importante para o aprendizado da democracia e a melhoria da qualidade do ensino escolar, visto que a participação na gestão escolar poderá propiciar um maior “conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores; proporcionará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores”.

A gestão democrática é, por conseguinte, imprescindível para que o projeto político-pedagógico seja construído e mantenha-se vivo no cotidiano escolar, constitui-se em um método para o desenvolvimento da democracia, ao passo que a participação torna-se o meio para obtê-la.

Dessa forma, os pais dos alunos, os professores, os alunos, a equipe técnico-pedagógica e a direção devem elaborá-lo em conjunto, pois, nessa empreitada todos têm o seu papel. O diretor, responsável oficial pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, possui a visão do conjunto, articulando e integrando os diversos setores que nela atuam. Conta com o apoio da equipe técnico-pedagógica para reunir esforços, concatenar o trabalho educativo e elaborar o projeto político-pedagógico, avaliando o seu andamento e articulando as mudanças necessárias. Nessa tarefa, o coordenador pedagógico presta assistência pedagógica e didática aos professores em seu trabalho cotidiano.

Uma das funções do professor é participar ativamente na gestão e organização do trabalho pedagógico da escola. Para tal, precisa conhecer bem o seu funcionamento e objetivos, devendo, então, participar da elaboração do projeto educacional, refletir sobre as condições concretas em que desempenha o seu trabalho e a educação que pretende construir.

Libâneo (2001, p. 23) analisa esse momento como propiciador de muitas aprendizagens para o professor, dentre as quais: “tomar decisões coletivamente, [...], dividir com os colegas as preocupações, desenvolver a responsabilidade pela escola, investir no desenvolvimento profissional”. O autor considera ainda que os professores aprendem muito ao compartilhar sua profissão, seus problemas e as soluções encontradas. Dessa forma, a participação na elaboração do projeto educacional da escola constitui-se em uma oportunidade de desenvolvimento de competências e saberes do ensino.

Os pais de alunos também precisam estar presentes na construção do projeto político-pedagógico, a escola não pode estar distante do que acontece ao seu redor, devendo integrar-se à comunidade, interagir com o meio social do qual faz parte. Paro (2001) explicita que a colaboração dos pais no processo pedagógico poderá fornecer importantes elementos para as decisões tomadas na escola, o que concorrerá para a melhoria da educação ministrada. Esse auxílio, entretanto, vem sendo historicamente desconsiderado no planejamento do ensino público.

O autor entende que a ampliação da participação dos pais na vida da escola não significa que a estes sejam delegadas as funções que competem ao Estado realizar, nem que a escola lhes repasse parte de seu trabalho, mas que a eles seja estendida a função educativa da escola, pois,

além de terem melhores condições de influir nas tomadas de decisão a respeito das ações e objetivos da escola, eles estarão investindo na melhoria da qualidade da educação de seus filhos bem como na melhoria de sua própria vida, na medida em que esses adultos estarão mais capazes, intelectualmente, de usufruir melhor de bens culturais a que têm direito e que antes não estavam a seu alcance (PARO, 2001, p. 68).

A participação da comunidade possibilita o envolvimento de todos em torno dos objetivos e metas a serem alcançados, uma aproximação maior entre esses sujeitos, além de possibilitar a construção da sua autonomia. As escolas públicas não possuem ainda total autonomia para organizar o seu trabalho pedagógico e administrativo, embora atualmente essa autonomia seja maior do que no passado. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, artigo 15 (BRASIL, 1996) – assegura às escolas públicas “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”. Essa conquista, entretanto, depende muito mais da construção da identidade escolar, vivida no seu dia-a-dia, do que da determinação legal. Nesse particular, Libâneo (2001, p. 115) entende que a autonomia da escola

passa “pelo poder de decidir sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros”. Dessa forma, na visão do autor, a comunidade escolar poderá traçar o seu caminho, além de que este é um processo de trabalho coletivo e de formação de competências para a participação social, econômica e cultural.

Consideramos, assim, que o exercício da gestão democrática e a participação coletiva na elaboração do projeto político-pedagógico podem levar os profissionais das escolas ao embate pela extensão da sua autonomia. A comunidade pode organizar-se para fazer frente às determinações do sistema que não estiverem de acordo com o que definiram, pois a participação democrática na elaboração do projeto desenvolve o compromisso e a responsabilidade do grupo com as crenças e concepções político-educacionais que construíram.

A autonomia, entendida como a capacidade dos sujeitos determinarem-se a si próprios, conduzirem a própria vida, é contrária às formas autoritárias de poder, sendo por isso um princípio da gestão democrática e participativa. Libâneo (2001, p. 81) considera que

na conquista da autonomia da escola, está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como as formas de participação: a interação comunicativa, a discussão pública dos problemas e soluções, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo.

Assim entendendo, a autonomia só pode ser construída pelo crescimento conjunto de toda a comunidade, numa partilha de objetivos e responsabilidades que exige o compromisso e o profissionalismo de todos. Por isso, consideramos que a autonomia, a gestão democrática e a participação estão em estreita ligação no processo de organização escolar.

Constatamos, dessa maneira, que a participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico constitui um meio de se alcançar e potencializar as conquistas que podem ser obtidas pelo coletivo no interior da escola. Esse processo pode propiciar transformações que não se limitam ao âmbito escolar.

Ao elaborarem a proposta pedagógica em condições de igualdade os sujeitos que atuam nas escolas conjugam esforços para definir os seus princípios e ações e, dessa forma, aprendem juntos o sentido da participação. Esse aprendizado pode vir a ser vivenciado em outras situações a fim de proteger os interesses coletivos. Nesse caso, o processo de participação vivenciado na tomada de decisões no âmbito escolar pode constituir-se em um aprendizado, suscitando os sujeitos a procurarem exercer essa ação em outras esferas próximas à em que vivem, como em seus lares, os grupos sociais ou religiosos dos quais participam.

Sendo assim, compreendemos a escola como um importante espaço de construção da democracia social e política, que deve auxiliar a sua comunidade a refletir sobre a realidade que a cerca, formar cidadãos que participem dos movimentos sociais e busquem meios para transformar a realidade em que vivem. É nesse sentido que compreendemos a elaboração do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Ascendino de Almeida, situada no Vale do Pitimbu, zona sul de Natal, Rio Grande do Norte.

O processo de elaboração do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Ascendino de Almeida

Os professores dessa Escola que não tinham vivenciado um processo semelhante ao que empreendiam criaram as suas próprias estratégias para a elaboração da proposta pedagógica,



ainda que isso não implicasse acerto, fosse antes uma aprendizagem para todos. A elaboração teve a marca de um trabalho democrático e participativo, mudou as práticas escolares e a vida dos professores que se lançaram a projetar, no futuro, a educação que desejavam desenvolver.

A elaboração do projeto político-pedagógico da Escola em foco teve início em 1995 – no ano seguinte ao da sua inauguração – porque os professores em conjunto com a equipe pedagógica decidiram organizar o trabalho escolar. Este foi um trabalho difícil, marcado por avanços e interrupções, mas que imprimiu intencionalidade e organização ao cotidiano escolar. Elaborar esse projeto significa refletir acerca das práticas desenvolvidas com o intuito de articular os meios que a comunidade possui para alcançar os fins por ela estabelecidos.

A organização do trabalho pedagógico da Escola Municipal ‘Ascendino de Almeida’ teve início com um estudo sobre o processo de avaliação escolar, pois, os professores sentiam dificuldade em avaliar os alunos, pois não consideravam que uma nota aferida unicamente através de provas, pudesse “mensurar o potencial de um ser”, além de não considerar os aspectos emocionais, sociais e culturais do desenvolvimento humano. Decidiram portanto, realizar estudos acerca do processo de avaliação.

Ao questionar sobre a concepção tradicional de avaliação e buscar alternativas para essa prática na escola, os professores perceberam que precisavam refletir acerca do trabalho pedagógico como um todo. Com este propósito, foi constituído um grupo de professores e especialistas, que discutiam o processo de avaliação e o projeto político-pedagógico da escola, pois, perceberam a necessidade de definir como a escola ia trabalhar para que ela tivesse um sentido, “uma consciência pedagógica coletiva”. Nesse período, o grupo não possuía, ainda, pleno conhecimento do que seria uma proposta pedagógica, nem do modo como daria corpo à sua elaboração.

Além do mais, não estavam ainda organizados para levar a cabo essa elaboração e, em 1996, a necessidade de organizar o Conselho Escolar e de escrever o seu Regimento levou ao adiamento das discussões da proposta pedagógica. No início de 1998, por ocasião da semana pedagógica, os professores destacaram a dificuldade que sentiam em trabalhar sem um elemento norteador das práticas educacionais da Escola.

Uma nova equipe de gestores assumiu a direção da escola unindo-se aos professores e prestando o suporte necessário para que as discussões ocorressem, constituindo-se em um importante suporte para a retomada das discussões. Os profissionais decidiram, portanto, constituir um segundo grupo para a sistematização da proposta. Esse grupo continuou as discussões, realizou estudos sobre o projeto político-pedagógico e sobre a prática escolar, conquanto realizassem um trabalho fechado em si. A comunidade como um todo não participava das discussões, não havia o registro sistemático do que estava sendo discutido, nem um direcionamento para o trabalho do grupo. Assim, as discussões foram arrefecidas.

A partir de 2001, devido ao afastamento da vice-diretora em exercício, por motivos pessoais, assumiu a vice-direção dessa unidade de ensino uma outra professora. Esta passou a (re)articular o trabalho pedagógico nos diferentes turnos, em conjunto com a diretora que se responsabilizou, principalmente, pelos trâmites burocráticos da Escola, embora também não se distanciasse do trabalho pedagógico, pois tinha a convicção de que antes de ser uma diretora seria uma educadora.

Uma coordenação geral para o trabalho que estava sendo desenvolvido foi fundamental para o andamento do projeto, porque propiciou uma conexão pedagógica entre os turnos, a organização dos estudos e das discussões e um maior envolvimento da comunidade na construção do projeto pedagógico. Iniciou reunindo os professores para discutirem os motivos do projeto pedagógico não estar avançando conforme desejavam, pois, o grupo era comprometido e capaz

de concluir o seu intento. Refletiram, então, acerca do que necessitavam para levar adiante o seu objetivo.

Consideramos que o processo de interrupções e retomadas nas discussões do projeto foi importante para o amadurecimento e reflexão do grupo, pois a cada recomeço contavam com o apoio das experiências anteriores, além de um conhecimento interpessoal e teórico maior do que possuíam.

A partir de 2001 as discussões acerca do projeto político-pedagógico ganharam ritmo, inclusive com definição de um cronograma de estudo, ações diversas e divisão de tarefas. O número de participantes do grupo de sistematização foi ampliado e a sua articulação com o corpo de professores e funcionários também, a participação de todos aumentou e com isso a colaboração para a construção da proposta.

A consciência sobre a necessidade da participação de todos surgiu do grupo, pois, se o projeto político-pedagógico é o elemento norteador das práticas da escola, se todos iriam orientar-se por ele, esse projeto deveria contemplar as idéias de todos. Nenhum segmento, então, ficaria à parte das discussões. Assim, a responsabilidade do grupo de sistematização deixou de ser a de elaborar a proposta pedagógica e passou a ser a de orientar as discussões e sistematizar as decisões coletivas. Dessa forma, todos precisariam estudar e tomar parte nas discussões.

Para levarem adiante esse objetivo, tiveram como subsídio teórico-metodológico para a elaboração do projeto pedagógico o trabalho de autores como Ilma Veiga e Celso Vasconcellos. Tomaram como base, principalmente, a Proposta Pedagógica da Escola Ativa, uma escola voltada para o desenvolvimento do ser humano como um todo; que busca o aprender pelo prazer, pela ação sobre o objeto de estudo; que possibilita aos educandos refletirem sobre o que fazem e os tornam sujeitos da aprendizagem; além de possibilitar a participação dos alunos nas decisões tomadas em sala de aula, onde todos se sintam à vontade para participar e ninguém é excluído.

Os profissionais tomaram como orientação para a organização do currículo escolar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) – e os Parâmetros Curriculares Nacionais que regem a Educação Nacional, além do suporte teórico de autores como Jussara Hoffman e Vasco Moretto na discussão do processo de avaliação, Antoni Zabala na sistematização dos conteúdos de aprendizagem, Freinet na organização do trabalho pedagógico como um todo e Phillippe Perrenoud na definição de competências para ensino-aprendizagem. À luz desses referenciais, os docentes procuraram refletir sobre a prática que desenvolviam e a educação que desejavam construir.

Os professores enfatizaram ter recebido da Secretaria Municipal de Educação<sup>3</sup>, no início das discussões do projeto pedagógico, apenas uma proposta curricular, datada de 1995 e intitulada “Diretrizes Gerais: para a construção de uma proposta pedagógica”, que deveria nortear a elaboração das propostas pedagógicas das escolas municipais, contudo não atendeu as necessidades do grupo<sup>4</sup>. Com o tempo, o grupo de professores conseguiu reunir e compartilhar entre si propostas pedagógicas de outras escolas, textos e livros referentes ao tema.

Apesar de não contar com a contribuição direta da Secretaria Municipal de Educação na elaboração da proposta, o grupo contou consigo mesmo e empenhou-se em buscar orientação teórica e criar estratégias para a construção. Essa dificuldade talvez tenha sido a causa da

---

<sup>3</sup> A Secretaria de Municipal de Educação passou a prestar às escolas da rede um suporte teórico-metodológico para que elaborassem o projeto pedagógico, a partir do segundo semestre de 2002, quando a escola já se encontrava na fase final desse processo.

<sup>4</sup> O documento enviado pela Secretaria de Educação não foi utilizado pela escola devido à sua desatualização frente às mudanças recentes no sistema educacional e porque suas linhas gerais não orientavam a escola quanto aos procedimentos práticos para a elaboração da proposta pedagógica.

interrupção das discussões que vinham ocorrendo. Ao que parece, ainda que as pessoas estivessem motivadas para organizar a nova escola, faltava um direcionamento por parte da Secretaria Municipal de Educação que apoiasse a construção da proposta pedagógica, prestando auxílio teórico-metodológico, por meio de cursos para os profissionais da rede de ensino e orientações específicas à realidade de cada escola.

No que se refere à sistemática de trabalho adotada pelos profissionais para a elaboração da proposta, em linhas gerais consistiu na descrição do que os professores realizavam na escola; nos estudos e discussões com a totalidade dos professores sobre determinado tema referente ao projeto pedagógico; na organização e no registro pelo grupo de sistematização do que as assembléias definiam; no retorno ao grande grupo para apreciação do que foi registrado; nos ajustes e nos consertos pelo grupo de sistematização; e na aprovação de cada item. Essa sistemática foi desenvolvida em reuniões, com o apoio de todos e aos poucos foram encontrando estratégias para sistematizar o que discutiam, avaliar os pontos que precisavam ser escritos.

Reuniam-se em torno de um objetivo comum e em conjunto criavam as estratégias de trabalho. A princípio, em 2001, decidiram utilizar questionários para que fossem respondidos pelos diferentes segmentos que atuam na Escola, a fim de conhecerem as concepções de educação, escola e homem que possuíam, para partir daí elaborarem os próximos passos na orientação do trabalho.

As respostas aos questionários foram tabuladas e o grupo de sistematização traçou as concepções presentes e os rumos que seriam dados aos problemas identificados nas respostas. A seguir, reuniram-se com os professores, funcionários e responsáveis por alunos, separadamente, para verificarem se as informações eram fidedignas ao que realmente desejavam expressar. As respostas serviram de base para que fossem traçados os novos objetivos e metas da escola, considerando o tipo de aluno que queriam formar, que educação queriam desenvolver.

Para a sistematização desse plano, dividiram-se em grupos, pois haviam chegado à conclusão de que era necessário que todos se responsabilizassem por determinadas partes do projeto. Os grupos discutiram sobre os objetivos da Escola em relação à formação do cidadão, o tipo de aluno que pretendiam formar, que tipo de educação desejavam oferecer. O trabalho teve como base as informações obtidas nos questionários. Com base nesse instrumento, identificaram os valores das pessoas que trabalham na escola, as necessidades de fundamentação para o projeto, os equívocos conceituais presentes nas respostas dos professores, as dúvidas dos funcionários quanto ao papel que desempenham no estabelecimento, além de dar base para os estudos que passaram a realizar com os pais e funcionários, para que pudessem envolvê-los na elaboração do projeto.

Ao final da reunião, o material escrito pelos professores passou ao grupo de sistematização responsável por dar unidade aos registros. Terminada essa primeira fase de elaboração, realizou-se uma grande assembléia de professores e funcionários convocada para que tomassem conhecimento do que haviam elaborado e confirmassem se era mesmo o que o grupo desejava dizer e se era aquela a escola que desejavam.

Os educadores determinaram as ações curriculares que fariam parte com base no que já desenvolviam e nos questionários aplicados junto à comunidade escolar. Tais ações compreendem as atividades curriculares a serem desenvolvidas na escola no intuito de alcançar os objetivos educacionais propostos. Os educadores procuraram desenvolver ações curriculares que contemplassem um trabalho não só com os educandos, como também com os seus responsáveis, pois, os questionários mostraram que os pais esperavam que, de alguma forma, a escola pudesse contribuir com a sua educação.

As ações curriculares abordam o trabalho a ser desenvolvido com os professores, funcionários, especialistas, direção, alunos e pais de alunos, no intuito de cumprir a missão de oferecer um ensino de qualidade, “pautado na co-participação, no respeito às diferenças e na formação da consciência crítica para o exercício pleno da cidadania” (NATAL, 2003). Os profissionais definiram atividades pedagógicas com objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, fortalecer a gestão e reorganizar o clima escolar.

No que se refere ao processo de ensino aprendizagem definiram ações como o monitoramento constante do desempenho dos alunos no intuito de identificar suas dificuldades e buscar alternativas de ação; realizar sessões de leitura, saraus culturais e literários, aulas de reforço, oficinas pedagógicas, conselhos de avaliação, reuniões de pais e mestres, aulas de campo; além de aumentar o acervo da biblioteca.

Para fortalecer a gestão escolar se propuseram a implementar o currículo escolar; registrar mensalmente as ações implementadas; realizar reuniões deliberativas e de estudos com o Conselho Escolar; reunir conselheiros e seus pares para que informem as decisões tomadas, emitam opiniões e sugestões; divulgar em mural as ações escolares, pautas de reuniões do conselho e prestações de conta dos recursos financeiros; promover estudos e palestras sobre gestão escolar e liderança; e promover reuniões sistemáticas entre Unidade Executora e Conselho Fiscal para monitorar ações financeiras.

Quanto à organização do clima escolar destacamos as ações referentes à elaboração e execução de um plano de trabalho da escola para que todos os profissionais tenham clareza de suas funções e dividam responsabilidades; socialização de experiências significativas por parte dos professores; planejamento em conjunto dos projetos de trabalho; avaliação do trabalho desenvolvido por professores e funcionários e definição de novas ações ao final de cada período letivo; elaboração do calendário escolar em reuniões gerais; organização de cronograma de estudos com previsão dos temas; realização de oficinas pedagógicas, encontros quinzenais para formação continuada e escolas de pais<sup>5</sup>.

As ações curriculares passaram assim a tratar das atividades desenvolvidas na escola, das festas que realizam, dos estudos com os professores, determinando quais as ações que fazem parte do currículo e do calendário escolar. A partir desse planejamento definiram todos os eventos e as datas a serem comemorados em sala de aula, bem como os grandes eventos promovidos pela Escola. Para definirem essas ações, descreverem o que realizavam e determinar as ações a serem desenvolvidas, os professores se dividiram em grupos conforme a afinidade e a experiência educacional de cada um.

Assim, conjugando esforços e distribuindo funções, os grupos alcançaram os resultados possíveis. Descobriram potenciais individuais que somados propiciaram o crescimento do conjunto, isso só pôde acontecer porque existia ali uma relação de diálogo, de confiança, de descentralização de poderes, permitindo que a participação de todos possibilitasse o engajamento na construção da proposta pedagógica e o crescimento do grupo que pensava sobre as ações da Escola como um todo.

Uma vez definidas as ações curriculares, como acontecia todas as vezes que concluíam um item do projeto, foi realizada uma grande assembléia para discutir o que estava pronto, as alterações necessárias e a aprovação do que estava redigido. Partindo, então para definir a organização curricular da Escola.

---

<sup>5</sup> Na escola de pais os responsáveis pelos alunos são convidados a vivenciarem um dia de aula de seu filho ao final do bimestre. Desta forma, os educadores esperam que os responsáveis possam conhecer o trabalho do professor, verificar na prática o desenvolvimento de seus filhos e ter a oportunidade de aprender.

Nesse momento de organização do conhecimento, eram selecionados os conteúdos curriculares a serem trabalhados nas diversas modalidades de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos –, decidiam sobre a metodologia de trabalho que adotariam, o tipo de avaliação que fariam, tendo como elemento norteador dessas ações os objetivos da Escola como um todo e os que estabeleceram para nortear essa fase dos trabalhos. Nesta foi necessário definir o que ensinar, o para quê ensinar e o como ensinar, além das formas de avaliação. Para tanto, foi preciso que os professores refletissem sobre o que compreendiam como conteúdo e como poderiam organizá-lo. Após essa reflexão geral, dividiram-se em novos grupos para determinar os conteúdos de cada área de ensino, adotaram o critério de que em cada um deveria haver representantes de professores de todos os níveis de ensino que existe na escola.

Inicialmente, os grupos escreveram sobre as áreas de estudo, definindo os objetivos gerais de cada área e a metodologia de trabalho. Em seguida, definiram os objetivos específicos das áreas de conhecimento tendo em vista o nível de ensino, isto para toda a escola, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Embora os conteúdos estivessem organizados por área, não existia essa separação no desenvolvimento das atividades didáticas com os alunos.

A metodologia escolhida pelos professores traduz as suas concepções políticas e educacionais de formação integral do ser humano, inserido em um contexto de múltiplas relações sociais e políticas. Para tal, optaram por um método de ensino globalizado, buscando romper com o ensino fragmentado em disciplinas estanques, e também pela discussão da realidade em que os educandos estão inseridos, propiciada pelos temas geradores.

Ambos os métodos partem de discussões da realidade e da participação ativa dos educandos, uma vez que é importante para os professores mediar atividades educacionais que levem os alunos a expressarem-se, a tomarem decisões, a participarem ativamente durante a aula, em um processo de construção da cidadania.

Após a definição dos conteúdos a serem trabalhados, estes foram divididos segundo os ciclos de aprendizagem. Os professores tiveram o cuidado de não abordarem os mesmos conteúdos, ou abordá-los com níveis de complexidade diferente, para atender aos alunos que, embora no mesmo ciclo, contassem com anos diferentes de ingresso. Esses níveis de complexidade são considerados nos projetos desenvolvidos, os alunos podem trabalhar os mesmos temas, porém desenvolvendo atividades diferenciadas para atingirem os objetivos previstos. Nessa divisão dos conteúdos, os professores foram agrupados de acordo com o ciclo em que trabalhavam.

Ao final de 2002, eles concluíram a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e no início de 2003 promoveram uma ampla reunião em que os professores foram novamente divididos em grupo, de modo que cada um recebeu um capítulo do projeto para ler, discutir, fazer suas considerações e apresentar para os demais professores. Após essa reunião, os professores receberam um resumo com os principais pontos do projeto pedagógico. Nesse mesmo ano, porém, foi proposta uma mudança no que haviam elaborado. Para acompanhar a dinamicidade da realidade, o projeto político-pedagógico precisa estar também em constante movimento, enquanto processo de planejamento, que precisa ser acompanhado, avaliado para manter o vínculo com a busca de soluções que a realidade apresenta.

### Considerações finais

Os profissionais da Escola Municipal Ascendino de Almeida tomaram por si a responsabilidade de elaborar o seu projeto político-pedagógico porque perceberam a importância de pensar a educação que pretendiam construir; da coletividade se organizar; de conhecer quais

as condições que tinham para tal e que estratégias podiam utilizar para alcançar os objetivos previstos.

O processo vivenciado pela Escola ‘Ascendino de Almeida’ retrata a evolução de uma comunidade que se propôs a planejar a concepção de educação que pretendiam implementar. Para ser concluído dependeu da disposição dos educadores em se lançar à fundamentação teórico-metodológica necessária para compreender o processo de elaboração em si e procurar respostas às suas indagações, do incremento da participação dos profissionais, do estreitamento das relações afetivas, da reflexão conjunta e troca de experiências. Elaborar o projeto político-pedagógico da Escola implicou dificuldades, determinação, mas também significou maturidade, crescimento, competência profissional.

Sendo a elaboração do projeto político-pedagógico um processo de crescimento e de discussão conjunta, a atuação de todos os profissionais foi fundamental: discutindo práticas, compartilhando conquistas, prestando apoio e muitas vezes uma palavra de consolo e incentivo. Nessas discussões, descobriram o sentido do trabalho conjunto, de planejar juntos, do apoio mútuo nas atividades pedagógicas, tendo em vista, não apenas a atuação competente de um ou de outro, mas do conjunto dos que atuavam na Escola.

É importante considerar que essa comunidade escolar iniciou a organização do trabalho pedagógico sem saber ao certo por onde começar ou em que consistia elaborar uma proposta pedagógica; juntos criaram as estratégias para levar a cabo o seu intento e nesse processo descobriram que o valor que cada pessoa encerra é multiplicado quando, em conjunto, enfrentam os desafios.

Participar na tomada de decisões permite que o controle das decisões esteja nas mãos de um grande número de pessoas e por isso torna difícil que uma minoria se beneficie dessas decisões em detrimento da maioria. Esse processo, conforme a concepção de Rousseau (1978), estabelece um sentimento de interdependência entre as pessoas, pois estas deixam de considerar apenas os seus próprios interesses, levando em conta o coletivo, que também diz respeito aos seus. Daí a importância, do projeto político-pedagógico da escola ser de todos, pois, ao participarem as pessoas se sentem comprometidas com o que definiram, tornam-se membros do grupo.

Uma vez construída e incorporada a perspectiva do trabalho participativo, esta pode tornar-se uma forma de posicionar-se frente ao mundo. Uma vez presente nas salas de aula, nas relações que se dão no âmbito escolar não poderá ser contida pelos muros da escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v.135, n. 24,20 dez. 1996.

DEMO, Pedro. Participação é conquista: noções de política social e participativa. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRA, Naura Syria Carrapeto. Gestão democrática na escola: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 295 - 316.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da Escola Cidadã - v.1)

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. Temas para um projeto político-pedagógico. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

NATAL, Projeto político-pedagógico da Escola Municipal Ascendino de Almeida. Natal, 2003. Mimeo.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, João Baptista (Org.). Gestão Democrática. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 57-72.

PERÓN, Sarah Cristina. As condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social. Tradução Lourdes Santos Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Bando Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Baptista (Org.). Gestão democrática. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001. p. 7-30.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. A dimensão pedagógica da organização escolar: um estudo na ótica da cultura. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 223-234, abr./jun. 2002.

THURLER, Monica Gather. Inovar no interior da escola. Tradução Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.