

O Projeto Pedagógico como (Des)Encadeador do Trabalho Coletivo na Escola

Elaine Sampaio Araújo

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir, a partir da perspectiva histórico-cultural, o sentido de um projeto pedagógico considerando a sua natureza processual, a convergência das dimensões pessoais e coletivas e a intencionalidade educativa. Trata-se de perceber o projeto como possibilidade no campo epistemológico e pragmático de formação humana, vinculando o desenvolvimento humano com as escolas e seus projetos. Para tanto, procura-se demonstrar que projetos pedagógicos configurados como atividade não apenas legitimam a participação coletiva como instauram uma nova ordem teórico-metodológica na organização do trabalho pedagógico, (des)encadeando uma escola que aprende e se desenvolve na busca de formar homens e mulheres da melhor qualidade humana.

Palavras-chave: projeto pedagógico, teoria histórico-cultural, trabalho coletivo.

Abstract

The objective of this article is to discuss, starting from the historical-cultural perspective, the sense of a pedagogic project considering its procedural nature, the convergence of the personal and collective dimensions and the educational purpose. The goal is to notice the project as possibility in the field pragmatic and in the theory of the sciences of human formation, linking the human development with the schools and its projects. For that, it tries to demonstrate that pedagogic projects configured as activity don't just legitimate the collective participation as it establish a new theoretical and/or methodological order in the organization of the pedagogic work, provoking a school that learns and grows in the search of forming men and women of the best human quality.

Key-words: pedagogic project, historical-cultural theory, collective work.

1. Apresentando o tema

A indagação sobre como os projetos pedagógicos constituem-se em meio para gerar e gerir transformações nos diferentes segmentos que compõem o coletivo escolar, com vistas a uma escola pública da melhor qualidade, tem sido freqüente tanto no meio acadêmico como nas instituições escolares.

A partir da década de noventa assistimos a uma avalanche teórica sobre projeto. Diferentes autores (BOUTINET, 1996; VEIGA, 1996; ALARCÃO, 1993, 2001; RIOS, 1992; VELHO, 1994; KATZ, 1997; HERNÁNDEZ, 1998) têm dado especial atenção a esse tema, seja retomando os pensamentos teóricos de Dewey ou Kilpatrick, seja apontando novos referenciais. Embora o termo projeto pedagógico – que no nosso entender contempla, inevitavelmente, a dimensão política – freqüentemente se apresente no cenário escolar, não significa que tenha sido devidamente compreendido.

Assim, o objetivo deste artigo é discutir, sob a perspectiva histórico-cultural, o projeto pedagógico como um meio para gerar e gerir transformações, em termos práticos e conceituais, nos sujeitos e nas instituições. Apresentamos a seguir a compreensão acerca do seu conceito e do alcance que lhe atribuímos no âmbito escolar, como (des)encadeador de uma escola que aprende e se desenvolve na busca de formar homens e mulheres da melhor qualidade humana.

Iniciamos nossa reflexão sobre projeto recuperando a sua dimensão conceitual. Segundo Boutinet (1996), ao colocarmos em pauta a terminologia projeto, além de explicitarmos o seu devido conceito e a que tipo de projeto nos referimos¹, há a necessidade de superarmos desafios, que ele nomeia de “derivações patológicas”, próprias do termo projeto. Boutinet reconhece sete tipos de derivações: *fora-de-projecto*, *fuga para o inexistente*, *mimetismo*, *singularismo mortífero do individualismo projectivo*, *obsessão tecnicista*, *submissão tecnicista* e *derivação utópica*.

A primeira patologia é marcada pela "inclusão na exclusão", que consiste em delegar para os *fora-de-projecto* a produção de um projeto que desde o princípio traz a impossibilidade de ser gerido. Isso seria confirmar a exclusão por um processo pretensamente de inclusão. Incluir, nesse sentido, significa manter a exclusão, ou seja, trata-se de uma prática na

¹ Neste caso estamos nos referindo ao projeto pedagógico que tem sua natureza estabelecida na relação dialética entre o ensinar e o aprender. Elaine Sampaio Araujo. O projeto pedagógico como (des)encadeador...

qual o projeto é pensado e organizado por alguns para ser executado por outros no entendimento equivocado que incluir na execução seja sinônimo de incluir na produção que envolve meios, fins e produto.

O segundo aspecto para o qual Boutinet nos chama a atenção relaciona-se com a *fuga para o inexistente*, normalmente traduzida numa seqüência sem fim de projetos, marcados pela efemeridade e imediatismo, característicos da nossa sociedade atual, revela a fragilidade dos projetos disfarçada numa aparente evolução/progresso. Estamos diante de um metamorfismo desenfreado. Sem saber como e por que um projeto começou, ignora-se o que é, remetendo sempre para um devir, que nunca chega.

O *mimetismo*, capacidade de se camuflar ao meio, cujo exemplo do camaleão nos é familiar, assinala a ausência de autenticidade e legitimidade da qual muitos projetos são vítimas. A "cópia", a imposição, o cumprimento de tabela constituem, de acordo com Boutinet, a expressão de adaptação dos projetos segundo conveniências institucionais. Acrescentamos que assinalam a ausência de uma necessidade reconhecida e assumida pessoal e coletivamente.

Um projeto que renega sua função social, limitando-se a si, numa atitude auto-suficiente, muito mais do que assumir uma posição narcisista, manifesta seu caráter hermético. Fadado a respirar seu próprio ar, que um dia chega ao fim, sufoca-se. Esse tipo de derivação pode ser percebido pelo que Boutinet intitula de *singularismo mortífero do individualismo projectivo*.

Superar a *obsessão tecnicista*, marcada pelo enclausuramento do projeto nas grades tecno-burocráticas, significa destituir a supremacia dos meios em razão da criatividade e inovação e também gerir adequada e ponderadamente as incertezas que se apresentam, sem deixar-se engessar por procedimentos pré-estabelecidos que impedem a flexibilidade, o rever.

Semelhante à derivação anterior, a *submissão tecnicista* apresenta o posicionamento totalitário das ciências exatas sobre a

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.95-111.

natureza humana, como Boutinet (1996, p.12) bem afirma: "o fazer realizado é submetido ao dizer anunciado". Nesse sentido, há uma completa ignorância da relação dialética entre a intenção e a ação. E, por fim, Boutinet nos faz um alerta sobre a *derivação utópica* marcada, sobretudo, por um discurso auto-justificador. Trata-se do abandono da "utopia concreta reguladora da acção" por uma abstração manifesta em um discurso ideológico repleto de uma linguagem mágica.

Face a todas essas derivações patológicas do projeto, cabe perguntar: é possível o desenvolvimento de um projeto que não incorra nessas armadilhas sobre as quais nos alerta Boutinet? Que sentido faz defendermos o estabelecimento de um projeto no contexto escolar? Muitos.

2. O projeto e a organização do trabalho pedagógico

O sentido de um projeto pedagógico, no campo da formação humana, diz respeito aos princípios que defendemos sobre o conceito de formação e que um projeto congrega: a natureza processual, a convergência das dimensões pessoais e coletivas e a intencionalidade educativa. Ou seja, um projeto pedagógico desencadeia e articula o desenvolvimento do indivíduo, do coletivo e do currículo. Essa é a razão pela qual defendemos o projeto como possibilidade no campo epistemológico e pragmático de formação humana.

A defesa dos projetos pedagógicos como um meio para gerar e gerir as mudanças necessárias no âmbito escolar repousa, assim, na vivência de um deles e no exercício de teorizá-lo. Teorizar o projeto foi igualmente importante na medida em que revelou que sua concretização é favorecida quando da existência de três apoios:

- a disponibilidade de referenciais de ação educativa;
- a possibilidade de opções individuais;
- a estrutura organizacional da escola.

Estes apoios constituem-se dialeticamente, num movimento de construção e de sustentação entre si e de cada um

Elaine Sampaio Araujo. O projeto pedagógico como (des)encadeador...

deles. Assim, quando Lise Chantraine-Demilly (1992, p.155) argumenta:

Para que um professor realize um investimento na fabricação ou reelaboração das suas propostas, é preciso que ele se sinta de algum modo pressionado, ou porque está a dar os primeiros passos num determinado domínio, ou porque o seu trabalho não responde às necessidades de seus alunos (e tenta melhorar em vez de fugir) ou porque a sua segurança profissional lhe permite usufruir de um excedente de energia disponível para a inovação.

Cumprir acrescentar que também os projetos pedagógicos podem constituir-se como motivo para o professor realizar determinado investimento, pois sua dinâmica acentua a formação, no local de trabalho, com os outros. A conquista desse espaço torna possível, segundo Bartolomeis (1986), passar da programação didática individual para a programação educativa como organização coletiva do trabalho.

Inicialmente, consideramos que são elementos teórico-metodológicos essenciais à composição de qualquer projeto pedagógico:

- Partir de uma necessidade;
- Identificar o problema (por quê);
- Idealizar procedimentos (como) ;
- Definir conteúdos (o quê);
- Fazer a interação projeto → ação pedagógica em sala de aula → projeto, em uma relação dialética.

Nessa perspectiva, temos afirmado (ARAUJO, 1998) que o projeto constitui-se no âmbito escolar como um meio para a comunidade educativa pensar, elaborar e reelaborar sua ação pedagógica. Ou seja, os projetos pedagógicos configuram-se como um espaço organizado para o desenvolvimento humano ao estabelecer critérios que orientam a prática educativa. Se um projeto pedagógico possui como particularidade a natureza coletiva, tem também uma natureza singular, à medida que cada um participa de um modo diferente. A dimensão coletiva não implica a vivência homogênea de todos os envolvidos (VELHO, 1994).

Um projeto pedagógico é mais que a soma de vários projetos individuais. É um projeto que tem um objetivo comum específico: melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. A concretização desse objetivo pode tomar diferentes formas e envolver diferentes segmentos do campo escolar e, nesse sentido, passa necessariamente pelos projetos individuais que, "sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos" (VELHO, 1994, p.46). A instituição escolar, nesse sentido, configura-se como um universo próprio do projeto pedagógico.

A afirmação de que o objetivo do projeto pedagógico é melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem pode, à primeira vista, provocar um entendimento contraditório: restringe-se a isso ou esse é um objetivo por demais ambicioso e amplo? Ora, todos os meios e procedimentos pensados e previstos concorrem para esse fim. Contudo, é necessário que a intenção do projeto se concretize e para que isso ocorra é fundamental que os meios e os fins estejam estreitamente imbricados (BOUTINET, 1996) e considerados em um determinado tempo e espaço.

Segundo Rios (1992, p.74), a organização dos projetos nas escolas implica lidar conjuntamente com o presente e o futuro: "Projetar-se é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo. E só há um momento de fazer o futuro – no presente. O futuro é o que viveremos como presente, quando ele chegar". Com isso, a autora defende que o presente é, no limite, a síntese do passado e a projeção para o futuro.

O tempo presente é o tempo oportuno, porque, por um lado, se traz as lembranças do passado, por outro lado, aponta as luzes para o futuro. É esse movimento temporal que constitui o processo histórico ou, como poeticamente diria Fernando Pessoa (1982, p. 223): "Não tendo uma idéia do futuro, também não temos uma idéia de hoje, porque o hoje, para o homem de ação, não é senão um prólogo do futuro".

O tempo do projeto pedagógico é o presente e o espaço real é a escola. Nesse sentido, lidamos com o real, mas projetando um ideal, porque projetar tem a dimensão do devir. E, como nos lembra Rios (1992), o real encerra as condições de realizarmos o ideal. Olhar para esse real é o primeiro movimento na concretização de um projeto. É do contexto real que emerge o roteiro de ação, que significa o primeiro passo em direção da sistematização da proposta de trabalho.

Assim, quem

...orquestra as ações educativas é o projeto pedagógico da escola. É ele que contém os elementos que definem a condição humana: possui metas, define ações, elege instrumentos e estabelece critérios que permitirão avaliar o grau de sucesso alcançado na atividade educativa. (MOURA, 2000, p.27).

A defesa do projeto pedagógico como constitutivo e constituinte de uma escola reflexiva — espaço social composto por homens de ação que sempre dependem de seus semelhantes (ARENDR, 1999, p.15) — repousa na defesa segundo a qual o desenvolvimento humano pode ser gerado e gerido a partir de um projeto pedagógico que, ao reconhecer "que os homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam o mundo", estabelece o princípio da pluralidade como condição da ação humana. Com efeito, o projeto pedagógico configura-se como meio e fim para que essa condição humana seja vivenciada na esfera escolar.

O desenvolvimento humano necessita vincular-se com as escolas e seus projetos. E essa realidade é possível quando se reconfiguram os modos de organização do trabalho escolar pautados na análise coletiva das práticas. Isto implica, para a unidade escolar, assegurar temporal e espacialmente atividades de reflexão coletiva e a escolha dos melhores instrumentos para que isto ocorra. Para as políticas públicas, surge a necessidade de legitimar tais práticas, garantindo o direito e o dever de todos em realizá-las, proporcionando-lhe condições materiais e legais para sua efetiva concretização. A defesa desses momentos de pausa para reflexão baseia-se na compreensão de que "a reflexibilidade é constituinte da consciência; não é por ela, desde o início e exclusivamente, constituída" (MARQUES, 1992, p.62).

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.95-111.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a reflexão em si não é sinônimo de mudanças conceituais e/ou de atitudes. Como sabemos, o sentido etimológico de refletir significa voltar os olhos e a cabeça, virar para trás. Refletir pede um complemento: o que, sobre o que; mas também não pode vir desacompanhado de um para quê, trata-se de um olhar realizado no presente, sobre um fato passado, com vistas ao futuro e, por fim, refletir solicita meios, ou seja, como, o que exige a definição dos instrumentos. Nesses termos, a chamada "prática reflexiva" necessita estar atrelada aos projetos, às práticas de sala de aula, por meio de diferentes recursos: relatos, escrita das memórias individuais e coletivas, gravação em vídeo etc., tendo como instrumento primordial as atividades de ensino. Leontiev, referindo-se a Vygotsky, ressalta a importância dos instrumentos ao defender que: "Os instrumentos canalizam a atividade do homem, não só com respeito ao mundo dos objetos, senão também com o mundo das pessoas" (LEONTIEV, 1983, p.78).²

Por isso, defendemos uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2001), na qual o projeto pedagógico seja um processo de formação realizado a partir do reconhecimento de necessidades assumidas coletivamente, da identificação dos problemas, da definição das áreas de conhecimento abordadas, do estabelecimento de procedimentos a seguir, da intensa interação com os pares, do permanente movimento de prática reflexiva, por meio de instrumentos próprios a isso, ou seja, defendemos o *projeto como atividade*.

3. O projeto como atividade

O sentido de atividade é aqui compreendido como o proposto pela Teoria da Atividade, que tem em Leontiev (1983) seu maior expoente. Segundo esse autor, fundamentado no materialismo histórico, somente pode ser considerado como

² Tradução livre do original: "Los instrumentos canalizan a actividad del hombre, no sólo con respecto al mundo de los objetos, sino también al mundo de las personas".

Elaine Sampaio Araujo. O projeto pedagógico como (des)encadeador...

atividade aquela que, no plano coletivo, corresponde a uma necessidade humana, aquela que possui uma intencionalidade, que se dirige a um objeto, configurando, assim, a dimensão psicológica da atividade. Na dimensão estrutural, a atividade se organiza em ações e operações. As ações relacionam-se com os objetivos específicos e as operações dependem das condições objetivas.

O exemplo da caçada primitiva, citado por Leontiev, é bastante esclarecedor da atividade de um indivíduo nas condições do trabalho coletivo;

... a atividade de um batedor que participa da caçada primitiva é estimulada pela necessidade de se alimentar ou talvez de se vestir com a pele do animal. Mas para que está diretamente orientada sua atividade? Pode-se, por exemplo, assustar a caça e orientá-la na direção de outros caçadores que estão à espreita. É propriamente isso que deve ser o resultado da a atividade do caçador. Ela pára aí; os outros caçadores fazem o resto. É evidente que este resultado (assustar a caça) não acarreta por si mesmo a satisfação da necessidade de alimento, de vestuário etc que o batedor sente. Assim, aquilo para que estão orientados os seus processos de atividades não coincidem com o seu motivo; os dois são separados. Chamaremos ações aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem. (...) Visivelmente a ação só é possível no seio de um processo coletivo agindo sobre a natureza. O produto do processo global, que responde a uma necessidade da coletividade, acarreta igualmente a satisfação da necessidade que experimenta o indivíduo particular, se bem que ele não possa efetuar as operações finais (o ataque direto ao animal e a sua matança, por exemplo) que conduzem diretamente à posse do objeto desta necessidade. (LEONTIEV, 197[], p.82-83).

A partir dessa perspectiva, podemos perceber que o significado de uma ação não é suficiente para que um projeto seja considerado como atividade. É necessário que as ações sejam compreendidas em sua dinâmica de interdependência, permitindo aos participantes uma interação consciente com cada uma das ações e com o conjunto delas, numa dimensão social e profissional. Para que um projeto seja compreendido como atividade, como desencadeador do trabalho coletivo, é preciso que o motivo esteja presente e em coincidência com o objeto, conformando-se como meio e resultado da organização coletiva da escola.

O motivo, compreendido como resultante de uma necessidade, potencialmente desencadeia um projeto. Para isso é fundamental que a necessidade se manifeste e seja legitimada. Isto acontecendo geramos uma intencionalidade para nosso motivo, fazemos opções e “a faculdade da escolha é necessária sempre que o homem age com um fim” (ARENDRT, 1978, p. 69).

O projeto materializa-se na escola por diferentes meios e pessoas, pelo trabalho da diretora, dos agentes operacionais, da secretária, do porteiro, do supervisor, do coordenador, dos pais, dos estudantes, dos professores, entre outros. Todavia, chamamos a atenção para as atividades de ensino e de aprendizagem (aqui entendidas como todas as atividades desenvolvidas no âmbito escolar com o objetivo de apropriação da cultura) que, ao mobilizarem conhecimento, tornam-se, também, um instrumento social de trabalho, como defende Leontiev:

Manifesta-se-lhe como um objeto no qual se gravam modos de ação, operações de trabalho socialmente elaboradas. Por tal motivo, a relação adequada do homem ao instrumento traduz-se, antes de tudo, no fato do homem se aproximar, na prática ou em teoria (isto é, apenas em sua significação), das operações fixadas no instrumento, desenvolvendo suas capacidades humanas (LEONTIEV, 197[], p. 180).

Essa aproximação do projeto com a atividade de ensino e aprendizagem necessita estar contextualizada socialmente no espaço escolar e, no nosso entendimento, pressupõe o movimento dos projetos pedagógicos. Dito de outro modo, os projetos configurados institucionalmente como *atividade* não apenas legitimam a participação coletiva como instauram uma nova ordem teórico-metodológica na organização do trabalho pedagógico. Isto implica uma lógica de trabalho na qual se considera a sua natureza coletiva e a necessidade de criação e utilização de instrumentos voltados para as ações concretas. Com isso, rompe-se com uma cultura de organização e produção do trabalho escolar baseado na lógica taylorista, cunhada pela divisão social do trabalho, na qual se separa claramente, no fabrico do instrumento, o objeto de seu motivo.

Não se trata de voltarmos a uma lógica produtiva pré-capitalista, do tipo das corporações de ofícios, mas, sim, da defesa de uma lógica representada pela figura do artesão, na qual se privilegia o domínio dos processos, o objeto e o seu motivo. Isto se traduz para nós na possibilidade de a escola lidar analítica e sinteticamente com o processo de ensino e aprendizagem, por meio do fabrico e compreensão dos instrumentos, "as atividades de ensino e de aprendizagem", que possibilitam não apenas criar novas operações, mas também satisfazer as necessidades que se apresentam. Trata-se de sairmos de uma lógica de manufatura fundamentada na produção em série dos atos pedagógicos, para compreendermos que toda ação pedagógica é única.

O trabalho criativo do artesão apoia-se fundamentalmente num patrimônio experiencial e apoia-se em mapas cognitivos que lhe permitam permutar os elementos integrados neste patrimônio, produzindo combinações originais de elementos que lhe permitam inventar respostas a situações imprevisíveis [...] A integração de elementos novos não conduz necessariamente à substituição dos antigos, mas pode permitir enriquecer e diversificar o elenco de combinações susceptíveis de se estabelecerem entre os elementos disponíveis (CORREIA, 1997, p. 38).

É esse sentido criativo, apoiado no repertório das experiências, nas elaborações mentais e na mediação cultural, que tanto colabora para o movimento do projeto como atividade. E, nesse momento, cabe destacar, novamente, o papel relevante cumprido pela mediação. A interação com os pares, de diferentes segmentos, cunhada na prática de "fazer junto com o outro", é decisiva para que o projeto alcance o objeto final.

Um outro que, naquele momento, torna-se o "mais capaz" e pode intervir no processo de apropriação do companheiro. Essa compreensão de mediação instaura uma nova lógica no movimento de ensinar e aprender, remetendo-nos para uma ética nas relações humanas que atribui significado e sentido ao lugar do outro no processo de humanização. Ética essa marcada pela confiança e cumplicidade que confere ao outro um lugar socialmente definido no processo de ensino e aprendizagem, processo percebido, então, na dimensão da relação com os outros.

Um projeto pedagógico, enquanto instrumento institucionalizado e como atividade, permite passar de uma aprendizagem individual para uma aprendizagem também coletiva, e torna-se o campo de possibilidades, o que, segundo Velho, configura-se como "uma dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de projetos" (1994, p.40), ou seja, nessa transformação do individual para o coletivo, existem fatores que são ao mesmo tempo condicionantes e estruturantes, constituindo-se, numa relação interdependente, para a organização dos projetos. Nesse campo de possibilidades, pelo trabalho, os participantes não apenas produzem instrumentos, mas estão em relação com outros homens.

Nesse sentido, ao articular-se o conhecimento historicamente acumulado, permite-se a "tomada de posse" do que a humanidade construiu, com um movimento de pensar sobre, se estabelece a dinâmica do conhecimento feito e se fazendo (MOURA, 1996), conhecimento instituído e instituinte. Isto vale tanto o estudante como para o professor, para os pais, para a direção, para os funcionários, para todos.

Nessa concepção, afirmamos que os indivíduos formam o coletivo, que por sua vez forma os indivíduos. Os projetos, ao envolverem a apropriação de conhecimentos, estabelecem um significado social e um sentido pessoal a essa cultura. A compreensão do projeto como atividade significa superar uma vulgarização de que tem sido vítima o conceito de projeto. Superamos a ameaça de um "projetismo" e vivenciamos um projeto que humaniza, em uma dinâmica dialética que tem o projeto como atividade e a atividade como projeto.

4. O projeto pedagógico e a cultura da coletividade

A cultura da escola, ao mesmo tempo em que é construída pela manutenção das práticas, possibilita que estas se tornem tradição, não no sentido de "cristalização", mas antes no sentido de preservação em que está implicado o sentido de renovação. Isto nos leva a crer que as mudanças qualitativas que tanto

almejamos para a escola pública, acontecem em um movimento que tem suas origens no próprio terreno escolar e que passa, necessariamente, pelos modos de organização coletiva, pela explicitação e documentação das práticas, pela elaboração de instrumentos de trabalho, pela definição de critérios para reflexão, pela mobilização de experiências e pela mediação cultural. Todos esses fatores se inscrevem na possibilidade efetiva de a escola a partir de seus projetos pedagógicos, gerar e gerir seus processos formativos, constituindo a prática educativa como cultura.

Sacristán define a prática educativa como uma "cultura compartilhada sobre um tipo de ações que têm relação com o cuidado, o ensino e a direção de outros. Ela é constituída por conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre esses saberes e motivações e desejos compartilhados" (SACRISTÁN, 1999, p.73). No sentido atribuído por esse autor, a prática educativa conforma as experiências históricas das diferentes ações realizadas pelos docentes. É, portanto, social no sentido de cultura objetivada. Essa cultura objetivada se conserva, no sentido de manter a tradição no momento em que, pela comunicação, encontra-se com a cultura subjetiva.

Com isto não estamos querendo atribuir exclusivamente à escola ou a sujeitos individuais a responsabilidade pela qualidade da educação. Sabemos que a escola pública pertence a um sistema público de educação, em uma determinada sociedade que guarda objetivos políticos, econômicos, ideológicos, sociais e culturais bem definidos. Contudo, acreditamos ser possível "escapar" dessas amarras quando a escola assume o seu poder. Poder compreendido como a mobilização coletiva que cria as condições desejáveis, o projeto pedagógico apresenta-se, então, como estrutura e manifestação desse poder. Um movimento de poder instaurando a cultura da participação efetiva, a cultura da coletividade. E aqui entendemos cultura "no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído" (FORQUIN, 1993, p. 168). Uma cultura como essa sustenta os projetos, conserva o processo da própria "generatividade" da escola e das pessoas que a fazem ser escola. Destruída a cultura

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.95-111.

da escola pela dissonância dos projetos individuais ou políticos, desmorona-se o projeto como atividade –os modos de organização, as ações, as operações–, retarda-se o processo de humanização. Destruir a cultura não significa necessariamente destruir a história da escola, todavia, em tal processo se registram marcas indelévels de desumanização.

Assim, a cultura da coletividade, na perspectiva de "estar junto", em nada se aproxima da concepção "cooperativista" proposta pelo modelo capitalista atual³. Pelo contrário, "estar junto" desencadeia reflexões do tipo: "o que sou", "que escola somos", "o que queremos" visando primeiramente à qualidade humana. Qualidade essa que passa por um lugar chamado escola, no qual formar significa também formar-se.

A escola, compreendida como um espaço social por excelência, na qual sujeitos compartilham o entendimento de que "o conhecimento" é o patrimônio constitutivo da cultura, possibilita aos homens viverem o seu processo de humanização, de constituírem a espécie humana e o projeto pedagógico estabelece-se como conteúdo e forma para que isto se efetive. Isso nos leva a defender que os modos de ensino e aprendizagem se relacionam diretamente com os modos de organização da escola e com a qualidade das relações humanas que se estabelecem nesse espaço social.

As relações baseadas na "cultura da coletividade" não só são favorecedoras das aprendizagens como também possibilitam passar de um projeto à sua realização. Esse movimento não é tão simples, linear e/ou óbvio como parece. Na perspectiva que defendemos significa compreender a relação entre o material e o ideal:

O ideal é um reflexo da realidade sob as formas da atividade do homem, de sua vontade e consciência; não se trata de uma coisa ideal acessível à mente, mas de uma capacidade do homem para, em sua atividade, produzir

³ A esse respeito vale a pena conferir a obra de Richard Sennet, *A corrosão do caráter-conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Ed. Record, 1999.
Elaine Sampaio Araujo. O projeto pedagógico como (des)encadeador...

intelectualmente, nas idéias, vontade, necessidade e fins, esse ou aquele objeto. (KOPNIN, 1978, p. 131)

Assim, é possível que o projeto tenha sua existência marcada não apenas no plano material, mas, também, no ideal. Nessa perspectiva, o projeto é objetivado na cultura organizacional da escola.

A organização da escola, por meio do projeto pedagógico, vivencia uma gestão social compartilhada, entendida como aquela que procura congrega o maior número possível de parceiros dispostos a assumirem e compartilharem projetos, ações, compromissos e realizações. Isto se conforma no que denominamos de organização da gestão escolar como atividade, na qual existem diferentes ações para diferentes objetivos, porém, todas voltadas a um motivo comum. Na gestão social entendida na dinâmica do projeto como atividade, os significados das ações, os processos e os resultados obtidos são compartilhados. Nessa perspectiva, o projeto é compreendido como uma atividade humana, de natureza social e política, realizado coletivamente e, como trabalho, vale-se de instrumentos e signos que modificam não apenas o objeto, mas os seres humanos que o realizam e, então, educar coincide com humanizar.

Referências

- ALARCÃO, I. Formar-se para formar. *Aprender*, Portolegre/ Portugal, n^o 15, p. 19-25, 1993.
- _____. (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARAUJO, E. *Matemática e formação em educação infantil: biografia de um projeto*. 1998
- Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 1998.
- ARENDT, H. *A condição humana*. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- _____. *A vida do Espírito*. Lisboa: Instituto Piaget, 1978.
- EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, n^o 26, jan.-jun.-2006, p.95-111.

- BARTOLOMEIS, F. de *La Actividad educativa Organización, instrumentos, métodos*. Barcelona: Editorial Laia, 1986.
- BOUTINET, J. *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1996.
- CORREIA, J.A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: _____. CANÁRIO, R. (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997. (p.13-42)
- DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: _____. NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. (p.141-156)
- FORQUIN, J.C. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- KATZ, L. *A abordagem do projecto na educação de infância*. Lisboa: FCG, 1997.
- KOPNIN, P. V. *A Dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1978.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Ed. Moraes, [197-].
- _____. *Actividad, Consciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- MARGLIN, S. Origem e funções do parcelamento das tarefas. Para quê servem os padrões? In: _____. GORZ, (Org.) A. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980. (p. 37-77)
- MARQUES, M. O. *A Formação do profissional da Educação*. Ijuí/RS:UNIJUÍ, 1992.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- MOURA, M. O. *O educador matemático na coletividade de formação. Uma experiência com a escola pública*. 2000. Tese (Livre Docência) Faculdade de educação/USP, São Paulo, 2000.
- Elaine Sampaio Araujo. O projeto pedagógico como (des)encadeador...

_____. (Coord.) *Controle da variação de quantidades*. Atividades de ensino. Universidade de São Paulo, 1996.

PESSOA, F. *Livro do desassossego*. Lisboa: Atica, 1982.

RIOS, T. A. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico. *Idéias: O Diretor-articulador do projeto da escola*. São Paulo: FDE, n.º.15: p.73-77, 1992.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VEIGA, I. (org) *Projeto político-pedagógico da escola. Uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1996.

VELHO, G. *Projeto e metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: ____LURIA et al. *Psicologia e Pedagogia I. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

Encaminhado em out./2006

Aprovado em dez./2006

Elaine Sampaio Araujo
Profª Drª do Departamento de Psicologia e
Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e
Letras de Ribeirão Preto – USP
Av. Bandeirantes, 3900 - Cidade Universitária
CEP: 14040-901 - Ribeirão Preto/ SP
E-mail: esaraujo@usp.br
