

# 6

---

## *Planejamento das ações didáticas*





---

**R**euniões de planejamento para montagem da proposta pedagógica da escola, infelizmente, ainda são raras em algumas instituições. Dependendo da escola ou do sistema a que pertence a unidade, esses encontros são chamados de reuniões para o trabalho coletivo, podendo fazer parte da carga horária semanal dos docentes ou figurar esporadicamente no calendário anual. São bastante comuns naquela semana em que a escola retoma as atividades, no final de janeiro ou de julho. Projeto pedagógico ou projeto político-pedagógico são as denominações atribuídas ao “documento de identidade” da escola e que, *grasso modo*, aponta as intenções da equipe escolar,<sup>1</sup> bem como os rumos de atuação. O essencial é seu caráter coletivo, o princípio de interpretar a realidade específica de cada instituição e pensar o currículo a ser colocado em ação.

<sup>1</sup> O termo *equipe escolar*, neste texto, representa todos os profissionais da educação que atuam numa dada unidade.

Muito embora em alguns casos o planejamento seja tomado como uma atividade eminentemente burocrática e distanciada do fazer cotidiano, neste texto tal visão é superada para focalizar a importância da adoção de ações coletivas, discutidas democraticamente e voltadas para os alunos e alunas, tendo em vista as necessidades da comunidade e sua interlocução com o processo de escolarização. Ora, não é mais possível prosseguir com o distanciamento e a ausência de diálogo que caracterizam o cotidiano de algumas instituições.

O início de uma ação coletiva pode ser o convite para que a equipe escolar reflita sobre o próprio significado do planejamento (ou da falta dele); o que significa planejar; para que serve o planejamento; por que (não) realizá-lo; a quais objetivos atende; que função cumpre; o que esperar dele; quando e como realizá-lo para dele extrair o maior proveito; e quais seus limites e suas possibilidades.

Mediante uma perspectiva crítica com relação ao planejamento foram elaboradas algumas reflexões a respeito da construção do projeto da escola e a correspondente inserção dos componentes curriculares, tema atual e repleto de aspectos obscuros entre os educadores.

Tem sido corriqueiro cercar o projeto pedagógico de mitificações, simplificações, aligeiramentos, banalizações, euforias, encantamentos e preconceitos. Em meio a esse cenário, não raro, boas ideias têm sido sacrificadas em favor de outras, superficiais e acidentais. Tanto as questões metodológicas quanto as filosóficas precisam passar pelo crivo da crítica para que modismos e crenças infundadas não substituam ações fundamentadas, provindas de investigações criteriosas e necessárias para uma

prática educacional consistente e comprometida com o desenvolvimento do educando, razão de todo fazer pedagógico.

Para entendermos o significado de projeto pedagógico, comecemos indagando o sentido de projeto.

### *O que é projeto?*

Fonseca (2004) nos convida a prestar atenção e perceber que projeto é uma palavra que ouvimos, lemos e a respeito da qual conversamos bastante. A todo momento, afirma, nos deparamos com expressões como projeto de vida, de nação, de pesquisa, arquitetônico, comunitário, privatista, desenvolvimentista, stalinista, neoliberal, de produção etc.

Segundo Veiga (2004), projeto vem do latim *projectu*, participípio passado de *projicere*, cujo significado é “lançar para diante”. Verificamos ainda que pode também significar plano, intento, empreendimento. Ampliando essa visão, Fonseca (2004), apoiado na *Enciclopédia Einaudi*, define projeto como uma antecipação do vir-a-ser de algo que, relativamente ao futuro, pode ser qualificado como possível. Citando Machado (1997) utiliza a alegoria do esboço, desenho, guia da imaginação e explica o projeto como antecipação e referência ao futuro; finalmente, recorre a Barbier (1993) para afirmar que o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma “ideia”, é o futuro “a fazer”, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato.

## O projeto consiste em

... uma manifestação cultural, uma atividade essencialmente humana, um exercício de racionalidade. É quando o pensamento, a análise e a reflexão precedem a ação e imprimem-lhe organicidade, coerência, congruência e sentido humano. As ações projetadas não são aleatórias, circunstanciais, tópicas, intempestivas, superficiais, mas encadeadas, fundamentadas, radicais e consistentes. (Fonseca, 2004, p. 02)

Nóvoa (2002) entende que o trabalho do professor só terá qualidade, eficácia e significado se for desempenhado num campo de forças de um projeto, ou seja, as ações isoladas, autônomas, desarticuladas, postas pelos agentes da prática escolar numa iniciativa, mesmo que repleta de boas intenções, individualista, não terão consequência maior nem eficácia significativa; perderão o essencial de sua influência.

Como seres pensantes, diz o autor, os educadores precisam explicitar suas concepções educacionais, filosóficas e ideológicas, pois, em grande parte, são elas que fundamentam e explicam seu comportamento durante a aula, suas opções metodológicas e o sistema de avaliação que adotam. Além de conhecer o comportamento manifesto dos educadores, é preciso conhecer os fundamentos, os valores em que se baseiam, a visão de mundo, de sociedade, de homem e de educação implícita em seus gestos, comportamentos e atitudes.

A partir daí, Nóvoa é peremptório ao afirmar que é pelo diálogo que chegaremos “em comunhão”, como dizia Paulo Frei-

re, a uma ideia de concepção educacional, opção metodológica e sistema de ensino para nossa escola pensados antecipadamente.

Durante nossa permanência em diversas instituições com a intenção de apreender suas realidades, pudemos observar que persiste um confronto entre o que realmente acontece na sala de aula e as atribuições das quais a escola se fez portadora. É visível o fato de que a sociedade delegou à escola uma grande quantidade de responsabilidades sem consulta prévia. O aceite da sobrecarga obviamente não ocorre sem resistências. Porém, quando incorporadas, tais obrigações, mesmo indesejadas, influem na reorientação da prática educativa, o que absorve tempo e energia de todos os envolvidos.

Embora já se constatem mudanças, uma análise da situação atual da estrutura e do funcionamento do ensino revela um quadro de fragmentação, desarticulação e pulverização, tanto de ideias e concepções pedagógicas quanto de comunhão de objetivos no interior das unidades escolares.

As observações realizadas no cotidiano escolar evidenciam a necessidade de uma compreensão maior da composição-organização do projeto pedagógico, uma vez que a prática de elaborá-lo e executá-lo, quando efetiva, é ainda bastante recente na maioria das unidades educacionais. A inexperiência do saber-fazer, quando aliada ao desconhecimento da sua função, transforma todas as tarefas ao redor do projeto pedagógico em obrigações descabidas e absolutamente distantes dos interesses e motivações dos professores. O enfado que caracteriza algumas das reuniões destinadas a discutir o teor do documento desen-

cadeia, no fim, a falta de compromisso com seus objetivos, conteúdos e propostas.

Para Veiga (2004), ao se construir o projeto da escola, planeja-se o que se tenciona fazer, realizar. Projetar, conforme foi dito anteriormente, é lançar-se para diante, com base no que se tem, buscando o possível. Elaborar o projeto pedagógico é antever um futuro diferente do presente.

Essa concepção vai encontrar amparo nas palavras de Gadotti (1994):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (p. 652)

Nessa perspectiva, o projeto pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Quando a instituição não atravessa essa etapa e delega a elaboração a um pequeno grupo de iluminados, não há como partilhar interesses, realidades,



projetos individuais, características de cada um dos professores e alunos; o que se dá é a simples feitura de um plano de trabalho burocrático, absolutamente fictício, pois inexistente na prática.

Um falso<sup>2</sup> projeto atribui ao cidadão que pretende formar algumas características, potencialidades, competências e “sonhos” copiados de documentos e livros que em nada se assemelham às pretensões da comunidade e das ações dos docentes em sala de aula.

Veiga (2004) nos lembra que o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Para melhor explicitar a dimensão política do ato pedagógico, a autora recorre a Saviani (1983) quando afirma que “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (p. 13). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Político na definição das ações educativas e das características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Temos uma dupla intenção explícita na própria concepção de projeto pedagógico: o retorno para a sociedade dos possíveis

<sup>2</sup> *Falso* porque não pertence a todos. *Falso* porque ninguém foi ouvido. Mesmo *falso*, é o verdadeiro projeto de uma instituição onde não se dialoga.

benefícios oriundos do trabalho escolar e a ação de ensinar para a efetivação desses benefícios. Aí está a importância do projeto como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola e na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Trata-se, no fundo, de buscar a melhor forma de corresponder à função social da instituição.

Infelizmente, não são poucas as escolas que se encontram afastadas dessa meta. O trabalho docente solitário, o preenchimento dos momentos coletivos com um excesso de tarefas burocráticas, a responsabilização individual pelo desempenho dos estudantes, entre outros aspectos corriqueiros, contribuem para que a docência, inversamente ao que propôs Nóvoa (2002), seja concebida como tarefa pessoal, bem ao gosto dos ventos neoliberais que sopram na atualidade.

Não há como deixar de incomodar-se com a transformação da atividade docente em profissão liberal. Afinal, é de conhecimento público o histórico esforço dos homens e mulheres pertencentes ao magistério público pela democratização do acesso, pela melhoria da qualidade de ensino, pela garantia de momentos coletivos e, sobretudo, pela autonomia nos seus trabalhos. Autonomia, aqui, entendida como oportunidade para a realização de ações pedagógicas voltadas para a realidade em que a escola está inserida, situação prevista e garantida pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). A legislação quis proteger as comunidades escolares das investidas interesseiras de todos os matizes sobre os currículos. A escola não pode mais ficar à mercê dos interesses de plantão. Precisa,

com autonomia e responsabilidade, assumir as rédeas do processo e elaborar e colocar em ação o próprio projeto.

A luta por autonomia, segundo Azanha (2000), remonta a 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.<sup>3</sup> Esse documento teve uma continuada repercussão na educação brasileira em geral e na educação paulista em particular, durante pelo menos trinta anos. No manifesto, a palavra “autonomia” aparece três vezes e indica a conveniência de que, além das verbas orçamentárias, seja constituído um fundo especial destinado exclusivamente a atender empreendimentos educacionais, que ficariam a salvo das injunções estranhas à questão educacional.

Em 1933, Fernando Azevedo redigiu outro documento, o *Código de Educação do Estado de São Paulo* (Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933), que reorganizava todo o sistema de ensino no Estado. Contudo, nos seus quase mil artigos, o código em uma única vez disse que o professor deveria ter “autonomia didática dentro das normas técnicas gerais indicadas pela Pedagogia contemporânea” (artigo. 239). Sobre a autonomia da escola, nenhuma referência.

Em tempos mais recentes, lembra Azanha (2000), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61 e 5.692/71), embora sem aludirem à palavra “autonomia”, fixaram a norma de que cada estabelecimento, público ou particular, deveria se organizar por meio de regimento próprio. Na Lei 4.024/71, essa norma estava no artigo 43, que foi revogado pela Lei 5.692/71, mas que manteve no seu corpo a norma do regimento próprio.

<sup>3</sup> Na verdade, esse é o subtítulo do documento *A reconstrução educacional no Brasil*, publicado em 1932 pela Companhia Editora Nacional.

Nota-se que, desde o “manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” até a Lei 5.692/71, o uso da palavra “autonomia” foi escasso nos documentos educacionais, e em nenhum momento constituiu-se em elemento mobilizador do magistério ou indicativo de uma direção na solução de problemas educacionais. Até mesmo a norma do regimento próprio para cada escola que a Lei 5.692/71 manteve no parágrafo único do seu artigo 2º foi, na prática, cancelada nos artigos 70 e 81, nos quais se permitiu a adoção de regimento comum pelas administrações dos sistemas de ensino.

Azanha (2000) considera que a Lei nº 9.394/96 representa um extraordinário progresso, já que, pela primeira vez, autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados num texto legal. O artigo 12 (inciso I) incumbem a escola a elaboração e execução do seu projeto pedagógico, e os artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II) estabelecem que esse projeto seja uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

Além dessas referências explícitas sobre a necessidade de que cada escola elabore e execute o seu próprio projeto pedagógico, a nova lei retomou, no artigo 3º (inciso III), como princípio de toda a educação nacional, a exigência de “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, que, embora já figure na Constituição Federal (artigo 205, inciso III), nem sempre é lembrado e obedecido.

Para Azanha (2000):

A relevância desse princípio está justamente no fato de que ele é a tradução no nível escolar do próprio fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças. Porque o mais simples fato de que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute o seu próprio projeto escolar não elimina o risco de supressão das divergências e nem mesmo a possibilidade de que existam práticas escolares continuamente frustradoras de uma autêntica educação para a cidadania. (p. 19)

A partir da importância atribuída ao projeto pedagógico pela LDB e considerando-se a bibliografia existente sobre o assunto, cabe indagar a respeito da sua real dimensão, dos seus limites, das suas possibilidades e, principalmente, das condições necessárias à sua elaboração e execução.

Fonseca (2004) nos alerta que, embora sejam três os artigos da LDB dedicados ao projeto pedagógico (12, 13 e 14), é preciso ir além e incluir outros, para que a escola possa elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. O autor é enfático ao mencionar a descentralização e a gestão democrática como condições necessárias para um projeto pedagógico genuíno. Ora, isso só será possível com um sistema de ensino descentralizado e uma escola com um grau de autonomia suficiente que lhe permita definir e implementar o seu próprio projeto educativo.

O raciocínio de Azanha deixa mais claro que tipo de relação pode ser construído entre o projeto pedagógico e aqueles que deveriam ser seus autores e atores no interior da instituição.

A ideia de simplesmente existir um projeto não quer dizer em momento algum que seus princípios, ideais e pressupostos sejam mobilizados na prática educativa.

Na opinião de Veiga (2004), a principal possibilidade de construção do projeto passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate e diálogo fundados na reflexão coletiva. É preciso entender que o projeto pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização dos trabalhos no seu interior, que inclui as ações desenvolvidas na dinâmica interna da sala de aula.

A partir desse pressuposto, considera-se que o documento deva contemplar uma articulação coerente entre o cidadão que se pretende formar e a prática educativa cotidiana. Essa desejada coerência é condição *sine qua non* para a efetivação de um trabalho docente consciente e comprometido com a transformação social.

### *Propondo caminhos*

A distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real explicitada nos depoimentos colhidos e transcritos por Mattos (1994) impulsiona o professor a uma diminuição no seu potencial de trabalho. Tal fato é decorrente da formação inadequada desses profissionais. Assim, ao comporem os quadros municipais ou estaduais, esses professores enfrentam muitas vezes situações reais para as quais não possuem solução.

Parte da explicação para o trabalho solitário, e não solitário, individual, e não coletivo encontra-se também na quase ausência de uma cultura de participação nos diversos órgãos colegiados da instituição. Às vezes, a frequência às reuniões, assembleias e demais ambientes coletivos se dá de forma obrigatória, sem qualquer espaço para veiculação e proliferação de propostas ou encaminhamentos inovadores. Falar das dificuldades próprias deveria ser uma postura estimulada, pois é no ambiente coletivo que se deve buscar alternativas de superação dos empecilhos. Comumente os professores compartilham as mesmas dificuldades, as famílias possuem dúvidas semelhantes, e os alunos, dificuldades próximas. Falar sobre tudo isso pode ser algo bastante eficaz para coletivizar as soluções e alternativas. Dificilmente alguém possui um problema escolar que ninguém viveu antes, da mesma forma que, do ponto de vista institucional, a mesma dificuldade pode estar sendo experimentada por mais de uma escola. É preciso superar a tradição de individualismo, egocentrismo e trabalho solitário para que o projeto pedagógico possa ser elaborado, executado e avaliado em nossas unidades escolares.

O trabalho coletivo nas escolas resulta do encontro de vários projetos: o político-social da sociedade, o educacional da escola e os planos de ensino de cada componente curricular. As unidades escolares sintetizam e promovem também o encontro dos projetos dos órgãos centrais e intermediários com os gestados e construídos em seu interior.

Fusari (1993), citado por Fonseca (2004), sintetiza a necessidade desse encontro de projetos, quando se refere à escola como o lugar do entrecruzamento do projeto coletivo e polí-

tico da sociedade com os planos dos educadores. São eles que viabilizam a possibilidade de as ações pedagógicas tornarem-se educacionais, na medida em que as impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos. Se a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, os educadores precisam do dimensionamento do seu trabalho para que sua ação tenha real significação enquanto mediação da humanização dos educandos.

Compartilhamos com Padilha (2002) a ideia de que o projeto da escola nascerá se for gerado por meio de reflexões coletivas norteadas por questões como: o que a sociedade espera de nós, educadores? A que projeto de mundo, de nação e de sociedade serve o ensino que ministramos? A escola que temos é a escola que queremos, ou devemos lutar por outra? Quais os nossos objetivos e de que meios podemos lançar mão para alcançá-los? O que precisamos fazer para cumprir os objetivos de democratização do acesso, da permanência e da gestão escolar? As propostas curriculares, as metodologias e as avaliações têm sido coerentes com o discurso da educação inclusiva? Os conteúdos curriculares têm relevância e as aprendizagens são significativas? Por que muitos alunos não aprendem? Quais as razões dos altos índices de retenção e exclusão que tanto nos incomodam? Até que ponto são problemas de aprendizagem e até que ponto são problemas do ensino?

É preciso fazer um diagnóstico abrangente da escola que temos, refletir conjuntamente a respeito da escola que queremos e buscar os meios para superar a defasagem entre o real constatado e o ideal almejado. As *intenções* ou *os propósitos* da escola, ampla e permanentemente debatidos pela equipe escolar, serão registrados



e documentados no *projeto pedagógico*, que servirá de base para a elaboração do currículo, em que deverão ser explicitados os objetivos gerais e específicos e os meios para alcançá-los, eficaz e eficientemente. A equipe escolar terá revelado, então, qual a “cara” de “sua” escola, garantindo a unidade e a diversidade, em uma ação articulada, coordenada e integrada interna e externamente, cumprindo-se os princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para o primeiro momento, Padilha (2002) defende o espaço democrático da Assembleia de Escola como o local adequado para reflexão, em igualdade de condições com a comunidade, sobre a escola que se quer, o cidadão que se quer formar e a sociedade desejada. Questões como essas poderão ser debatidas em pequenos grupos, e um grande painel poderá agrupar as ideias de todos os grupos.

A partir daí, a equipe escolar terá construído coletivamente as referências para a elaboração das finalidades educacionais da escola. Tais finalidades, apresentadas aos professores no momento da Assembleia Docente, servirão de referência para a elaboração do currículo em duas direções: longitudinal (professores da mesma área, mas de ciclos diferentes) e transversal (professores do mesmo ciclo, mas de áreas diferentes). O espaço adequado para essa assembleia é o horário de reunião coletiva dos professores (Padilha, 2002).

Como vemos, o projeto pedagógico vai se construindo nesse espaço de debate e reflexão com abertura à participação de todos. Há ainda vários momentos para discussão dos planos e das atividades com os alunos. Tais momentos podem ser denominados de Assembleias de Classe. Aqui, nos dizeres de Padilha (2002), o professor

exporá os objetivos (pensados coletivamente nos dois momentos anteriores) e as atividades programadas. Tomando como base as ideias do professor, os alunos, cientes do seu papel construtivo, colaborarão com sugestões e alternativas para melhor encaminhar os trabalhos pedagógicos para as finalidades pretendidas pela comunidade.

O planejamento e o replanejamento das diversas etapas de trabalho poderão ser realizados pelo professor junto com os alunos sempre que algo novo surgir ou, diante de uma perda de foco, surgir a necessidade de retomar a temática que vinha sendo estudada. Por meio da socialização e da organização dos conhecimentos, serão eleitos os tópicos a serem pesquisados e discutidos, as visitas e passeios a realizar, as pessoas convidadas que colaborarão para compartilhar seus saberes na escola, os textos, imagens, músicas e vídeos que serão trabalhados e os momentos de socialização das experiências com os demais alunos da escola (apresentação nos eventos semanais da escola, exposição de trabalhos nos dias de festa, portfólio e produções dos alunos).

Fonseca (2004) também considera necessário correlacionar o projeto pedagógico com as questões da avaliação do rendimento escolar e da formação do quadro de magistério. Quanto à avaliação, recomenda que se tenha uma visão crítica com relação às expressões *repetência zero*, *promoção automática* e *recuperação*.

A avaliação, segundo o autor, precisa se dar no contexto do projeto pedagógico, com explicitação das concepções de homem, de sociedade e de educação implícitas na seleção dos conteúdos, nas metodologias empregadas e no processo de avaliação do rendimento escolar, superando-se as concepções de seleção, classificação, acerto de contas, punição ou vingança.

A avaliação não pode ser exclusiva ou isoladamente do aluno, mas da instituição escolar, que precisa considerar também como sua a responsabilidade pelo fracasso do aluno e não buscar álibis na culpabilização e estigmatização dos educandos e suas famílias ou na individualização da “culpa” no professor. (Fonseca, 2004, p. 04)

Quanto à formação do quadro de magistério, nunca é demais lembrar que a elaboração e a execução do projeto pedagógico requerem uma equipe escolar coesa e qualificada, capaz de dimensionar sua importância e necessidade e de aproveitar as oportunidades por ele oferecidas. É preciso difundir a ideia de que o trabalho docente não se confunde com preceptoria (Azanha, 2000), nem deve ficar restrito aos limites das salas de aula, mas tem caráter institucional e se integra em uma ação coletiva. Toda unidade escolar, como lugar do projeto educacional, precisa ser aperfeiçoada para se tornar um tempo e um espaço de aprendizagens, de formação, de educação dos educandos e dos educadores.

Uma visão crítica do projeto pedagógico, equidistante da visão ingênua e da cética, recusa considerá-lo panaceia ou atribuir-lhe poderes de poção mágica ou salvadora, ao mesmo tempo que identifica nele oportunidades e possibilidades para encontrar o eixo de uma educação de qualidade para todos (Fonseca, 2004).

Enfim, o que precisamos fazer é reunir esforços e lutar para mudar aquela visão na qual a *semana de planejamento* e o *plano escolar* eram tomados, muitas vezes, como frutos da “interferência” dos órgãos do sistema, uma “exigência burocrática”, um “produto” cujo destino parecia ser tão somente a prateleira ou a gaveta da diretoria ou da sala da coordenação.

---

## Referências

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: *A escola de cara nova*. Planejamento. São Paulo: SE/CENP, 2000. p. 18-24.

FONSECA, J. P. Projeto pedagógico: processo e produto na construção do sucesso escolar. *Jornal APASE – Suplemento Pedagógico*, São Paulo, p. 01-04, 2004.

FUSARI, J. C. *A construção da proposta educacional e o trabalho coletivo na unidade escolar*. São Paulo: FDE, 1993. (Série Idéias, 16.)

GADOTTI, M. *Escola cidadã: uma aula sobre autonomia da escola*. São Paulo: Cortez, 1992.

MACHADO, N. J. *Ensaio transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: *Pedagogia cidadã*. Cadernos de formação, módulo introdutório. São Paulo: UNESP, 2002. p. 19-39.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *PEC Formação Universitária: municípios: tema 1*. São Paulo: SEE, 2004.